

▼ TANULMÁNYOK

BÁDER IVÁN: A cigány/roma tanulók integrációja az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai döntések tükrében	000
LAKATOS SZILVIA: A romani nyelv a köz- és felsőoktatásban	000
BARABÁSNÉ KÁRPÁTI DÓRA: A kortárs csoport hatása a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztására	000
BAJZÁTH SÁNDOR – TÓTH ESZTER ZSÓFIA – RÁCZ JÓZSEF: Vándortörténetek, ismétlődő motívumok a szocialista időszak drogfogyasztóinak narratíváiban	000
MÓRÉ MARIANN: Az előzetes tudás elismerésével összefüggő attitűdök szociálpedagógus hallgatók körében	000
PACSUTA ISTVÁN: Az érték funkciója	000
JOSEP DOMÉNECH I MIRA: Kalazanci József – egy pedagógiatörténész szemével (Fordította: Tőzsér Endre SP)	000

▼ MŰHELY

VARGA SZABOLCS: Szupervízió és/vagy mediáció I.	000
---	-----

▼ MAPPA

DUDÁS MARIANNA: Terepen gyakorolni	000
BARTHA ENIKŐ: Hit, sport, egészség összefüggései	000
NISTOR MIHAELA: A párkapcsolat fejlődésének szakaszai	000
Az ember az első (<i>Godány Judit beszélget Vecsei Miklóssal</i>)	000

▼ RECENZIO

Bódi Ferenc – Fábián Gergely (szerk.): <i>Helyi szociális ellátórendszer Magyarországon</i> (Hollósi Cecília)	000
Feuer Mária – Nagy Krisztina: <i>Humán szakosok gyakorlati kézikönyve</i> (Bartha Enikő)	000
Csürke József: <i>A ló tuszevő eszmélése – Krízis és önmeghaladás</i> (Rostás Rita)	000
Hadinger B. – Kurz W. – Mrusek: <i>Értelemkeresés és személyiségfejlesztés</i> (Fehér Ágota)	000
Jacob Kornbeck – Niels Rosendal Jensen (eds): <i>The Diversity of Social Pedagogy</i> (Rákó Erzsébet)	000



Szerkesztői előszó

Kedves Olvasók!

A *Szociálpedagógia* folyóirat első számát tartják kezükben, melyet az Apor Vilmos Katolikus Főiskola alapított, abban a reményben, hogy a lap, teret biztosítva a szociálpedagógia területén megjelenő értékorientált szemléletű írásoknak, fontos szakmai igényt elégit majd ki.

A szociális problémák pedagógiai megközelítése lényeges kérdések felvetésére ad lehetőséget, és tág teret biztosít a különféle szakmai szempontok kifejtésére, illetve lehetőséget ad arra, hogy a szakma pontosabban behatárolja specifikumait, kifejtse a szociális munka és a szociálpedagógia kapcsolódási pontjait és különbségeit.

A folyóirat nemzetközi, a hazai publikációkon kívül Európa több országából érkezett írásokat is közöl. Az olvasók nemzetközi horizonton nyerhetnek bepillantást a szociális terület eredményeibe és problémáiba. A mindennapi gyakorlathoz kapcsolódó anyagok, valamint tudományos írások egyaránt helyet kapnak a folyóiratban, hiszen a szakma figyelmére az elméleti és a gyakorlati megközelítés egyaránt érdemes.

Az értékorientált szemléletmódnak minden segítő foglalkozásban, így a szociálpedagógiában és a szociális munkában is jelentős szerepe van. A keresztény megközelítés a szociális kérdésekhez kapcsolódó teológiai és filozófiai gondolatok felvetését is lehetővé teszi. Elősegíti, hogy a szakma művelői az értékrend szempontjából is foglalkozzanak hivatásuk lényeges kérdéseivel, és ezzel kapcsolatot teremtenek a mindennapokban megélt segítő hivatás és a kereszténység tanítása között. Az egyház szociális és társadalmi tanítása nyomán megfogalmazott írások nem csupán a szűk értelemben vett szakma, hanem az egyház képviselői, a pedagógusok és más segítő foglalkozásúak, illetve szociálisan érzékeny olvasók figyelmére is érdemesek.

A folyóirat szerkesztői szívesen fogadják a határtudományok területéről érkezett írásokat is, hiszen ezek segítik a problémák átfogó és komplex megközelítését, a tapasztalatok átadását, értelmezését és értékelését.

Bízunk benne, hogy a lap segítséget jelent a terület művelőinek a szakmai kibontakozásban és a fejlődésében, valamint lehetővé teszi az igényes szakmai párbeszéd megvalósulását a szociális területet érintő kérdésekben.

FÜLÖPNÉ ERDŐ MÁRIA
a szerkesztőbizottság elnöke



BÁDER IVÁN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

***A cigány/roma tanulók integrációja az elmúlt évtizedben
az oktatáspolitikai döntések tükrében***

1. PROBLÉMALEÍRÁS**1. 1. Óvodák**

A roma gyerekek általában komoly hátránnyal kezdik tanulói pályafutásukat, s a hátrányuk tovább növekszik azon idő alatt, melyet a formális iskoláztatásban töltenek. Ez abból adódik, hogy a roma családban összegyűjtött tudás nem kompatibilis és többnyire használhatatlan az iskola keretei között. Ezért az óvoda feladata egyrészt az lenne, hogy a két értékrendet közelítse, másrészt hogy a gyereket felkészítse az iskolai életre, ám a roma gyerekek jelentős hányada nem jár óvodába.

Egy 1994-ben végzett reprezentatív vizsgálat¹ adatai szerint a háromévesek 40%-a, a négyévesek 54%-a, az ötévesek 72%-a iratkozott be óvodába. A 72% magas aránynak tűnik, de meg kell jegyezni, hogy az ötévesek számára az óvoda kötelező, mert az iskolai előkészítést szolgálja. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek több mint 20%-a nem tett eleget kötelezettségének. Hangsúlyoznunk kell, hogy a beiratkozás az óvodába nem jelenti azt, hogy ezek a gyerekek rendszeresen járnak is oda.

Ennek okai a következők:

- Nincs megfelelő infrastrukturális ellátás, ezért az óvodák számos jelentkezőt kénytelenek elutasítani.
- Sok hátrányos helyzetű családban az egyik szülő munkanélküli vagy nem aktív dolgozó, így az óvoda „gyermekmegőrző” szerepe nem annyira lényeges. Ennek eredményeképp egyre kevesebb hátrányos helyzetű gyerek jár óvodába.
- Az óvodai ellátás jelentős területi különbségeket mutat. Valószínű, hogy a kis falvakban, ahol magas a hátrányos helyzetűek száma – a település mérete, valamint az önkormányzat anyagi helyzete miatt – kevesebb óvodai férőhely van, vagy egyáltalán nincs óvoda.
- Miután az óvodák nem nyújtanak megfelelő körülményeket a roma gyerekek számára (figyelem, tolerancia, pedagógiai kompetencia vonatkozásában), ezek a gyerekek nem szeretnek óvodába járni.
- Lehetnek kulturális különbségek is a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek között.

¹ KEMÉNY I. – HAVAS G. – KERTESI G., *A romák és az iskola*, in *Educatio*, 1996/1, 71–83.

1. 2. Az általános iskolai oktatás

1994-ben a 15 éves vagy idősebb korosztály 90%-a fejezte be az általános iskolai tanulmányait a 8. évfolyam elvégzésével. A roma diákok körében végzett reprezentatív vizsgálat feltárta, hogy ez az arány a 14 éves roma gyerekek esetében csak 44%. Ha azokat a tanulókat is figyelembe vesszük, akik általános iskolai tanulmányukat nem időben, hanem csak később fejezték be, azt is mondhatjuk, hogy a roma tizenévesek 77%-ának van általános iskolai bizonyítványa.

Az Oktatáskutató Intézet által gyűjtött adatok azt mutatják, hogy az általános iskolában 1990-hez viszonyítva nőtt a roma gyerekek oktatási szegregációja. 1992-ben minden tizenkettedik vagy tizenharmadik roma gyerek (7,1%) tanult roma többségű intézményben. Ma ez minden ötödik vagy hatodik roma gyerekre igaz (18,1%). A kutatási adatok alapján még 2003-ban is 126 bizonyíthatóan roma többségű általános iskola volt Magyarországon.

A roma származású általános iskolás gyerekek 40%-a járt ilyen intézményekbe, a nem roma származású gyerekeknek viszont csak 6,3%-a.

Tehát a roma gyerekek közel 35%-a tanult roma többségű általános iskolában: 33 ezer 600 fő a 93 ezerből.²

1. 3. Középfokú oktatás

A roma tanulók kétharmada fejezi be általános iskolai tanulmányait 16 éves korára, és 14–15%-a 18 éves korára. Az alapfokú tanulmányokat korábban befejező tanulók 85%-a folytatja tanulmányait középfokon.

Tehát a roma tanulók 57%-a szakiskolákban tanul tovább, és 19%-uk iratkozik be érettségit nyújtó iskolába. A 9. és 10. osztályban a roma gyerekek 50%-a lemorzsolódik, ami azt jelenti, hogy csak 32%-uk kezdi el a 11. osztályt. Azt lehet feltételezni, hogy a lemorzsolódás ezen az évfolyamon is folytatódik, tehát azoknak az aránya, akik sikeresen befejezik a középiskolát kb. 24%. Különösen szűkösek a roma lányok lehetőségei, mivel Magyarországon a lányok által legszívesebben választott kereskedelmi, szolgáltatási, könnyűipari szakmák többségét csak a 10. évfolyam sikeres befejezése után lehet tanulni.

2. A SZEGREGÁCIÓ TÍPUSAI

2. 1. Az iskolák közötti szegregáció

A szegregált roma iskolák kialakulása szorosan összefügg a lakóterületek szegregálódásával. Az iskolák tükrözik a helyi etnikai megoszlásokat, azaz szoros kapcsolat van a roma gyerekek intézményes szegregálása és izolált lakóhelyük között. Ezt két tényező okozza: egyrészt a gazdasági problémák, másrészt a nem roma szülők előítéletes viselkedése. Az 1990-es években spontán migráció zajlott, melynek során a roma népesség aránya jelentősen megnőtt az ország szegényebb régióinak kisebb településein, illetve a nagyvárosok leromlott kerületeiben.³

² HAVAS G. – KEMÉNY I. – LISKÓ I., *Cigánygyerekek az általános iskolákban*, OKI, Budapest, 2002.

³ LADÁNYI J., *Lakóhelyi szegregáció Budapesten*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2008.

A nem hátrányos helyzetű családok igyekeztek elköltözni ezekről a területekről. A nem roma diákok aránya a helyi iskolákban radikálisan csökkent, és néhány olyan nem roma család is kivette a gyerekeit az iskolából, amely nem költözött el.

A roma szülőket elbátortalanították az utazási költségek és/vagy nem voltak tudatában az iskolaválasztás jelentőségének, így többnyire a lakóhelyükhöz legközelebb eső oktatási intézményt választották, s ezzel elősegítették az etnikailag elkülönített iskolák kialakulását.

Ezek az iskolák rossz állapotban vannak, felszereltségük, eszközellátottságuk is szegényes, így nem ösztönzik a módosabb családokat arra, hogy gyerekeiket ezekben taníttassák. Ehhez az is hozzájárul, hogy az állam által a kisebbségi oktatás céljaira adott normatív fejkvótának köszönhetően az iskolák és a fenntartóik abban érdekeltek, hogy bevételeik növelése érdekében a kisebbségi oktatás különféle formáit szervezzék meg. Két fő formában lehet ilyen oktatást szervezni: az oktatási intézmény vagy „a kisebbségi oktatásban részt vevő oktatási intézmény”, vagy „kisebbségi oktatási intézmény” lesz. Nincsenek azonban világosan meghatározott kritériumai annak, hogy mitől válik egy iskola „a kisebbségi oktatásban részt vevő oktatási intézménnyé”.

2. 2. Az iskolán belüli szegregáció

Az oktatás normatív finanszírozásának következtében az iskolák és fenntartóik abban érdekeltek, hogy a lehető legtöbb tanulójuk legyen. Ennélfogva azok az iskolák, melyekben a roma gyerekek aránya nőni kezdett, azért, hogy megakadályozzák a spontán szegregációs folyamatot, olyan osztályszerkezeteket alakítottak ki, amelyek lehetővé teszik roma gyerekek szegregálását. Az elkülönítésre az iskolán belüli szervezeti keretek alapvetően három formában adnak lehetőséget:

- Speciális gyógypedagógiai, felzárkóztató osztályok, melyekben alacsonyabb a követelményszint, gyengébb színvonalú a tanítás és aránytalanul nagy a roma tanulók száma.
- Tagozatos osztályok, melyekben nagyobb óraszámban tanítanak bizonyos tárgyakat, ezek rendszerint a nem roma gyerekek számára vannak fenntartva.
- A „roma kisebbségi oktatás” intézményével visszaélve külön osztályok szervezése.

Az Oktatáskutató Intézet 2000-ben végzett kutatása során 192 iskolában vizsgálták a roma gyerekek arányát a felzárkóztató és tagozatos osztályokban. A roma gyerekek 45,2%-a tanult normál tantervű osztályokban és 16,2%-uk járt tagozatos osztályokba, a felzárkóztató osztályokban viszont 81,8% volt az arányuk.⁴

Speciális iskolák

A roma gyerekek az iskoláskorú népességben belüli arányukat jóval meghaladó mértékben járnak speciális iskolákba. A speciális iskolában oktatott roma tanulók aránya az 1974/75-ös tanévben 25% volt, és ez az arány 1992-re 42%-ra nőtt. A 2000-ben lefolytatott vizsgálat eredményei pedig azt mutatták, hogy majdnem minden ötödik roma gyermeket szellemileg fogyatékosnak minősítenek. A roma gyerekek kisegítő iskolába kerülésének

⁴Uo.

egy másik oka, hogy a gyerekeket vizsgáló szakemberek még mindig olyan módszereket alkalmaznak, amelyek nem alkalmasak rá, hogy a szegény és/vagy kisebbségi családokban szocializálódott gyerekek képességeit megítéljék.⁵

Magántanuló roma gyerekek

A problematikus roma gyerekek elkülönítésének egy másik módja, hogy magántanulónak nyilvánítják őket, s így felmentést kapnak az iskolába járás alól. A magántanulókat minden tanórai foglalkozás alól felmentik, ezért ők a tankötelezettségüket úgy teljesítik, hogy félévenként egy vizsgabizottság előtt osztályozó vizsgát tesznek. Kétféle módon válhat egy gyerek magántanulóvá: egyrészt a szülő választása alapján (sok esetben az iskola kényszeríti rá a szülőt, hogy kérelmezze gyermekének a magántanulói jogviszonyt), a másik eset pedig az, amikor a gyerekek valamilyen tanulási vagy viselkedésben megnyilvánuló rendellenessége van, és a szakértői bizottság úgy dönt, hogy magántanuló legyen. Az iskola köteles heti hat órában a gyerekeknek foglalkozást tartani, azaz felkészíteni őt a vizsgára.

3. AZ ISKOLAI KIMARADÁS LEGGYAKORIBB OKAI

Cigány közösségben felnőtt és szegregált típusú, roma többségű iskolában tizenöt éven át tanító pedagógusként a következőket tapasztaltam:

3. 1. A család részéről

A középiskolába bekerülő, hátrányos helyzetű gyerekeket a családjuk nem motiválja kellőképpen a tanulásra. Különösen nehéz a gyerek ambícióit megőrizni azokban a családokban, ahol a kamasz gyerekek munkájára már szükség van a családban. A továbbtanulási ambíciókat gyengíti a cigánygyerekek korai felnőtté válása is. A középiskolás korú cigánygyerekek a tradíciók szerint már családalapításra érettnak számítanak. Különösen a lányok esetében gyakori, hogy, családalapítás miatt megszakítják középiskolai tanulmányaikat, tőlük ugyanis a tradicionális közösségek hagyományosabb szerepkövetést várnak el. A továbbtanulási ambíciókat csökkenti az is, hogy a gyerekek környezetében nincsenek pozitív minták, mert a családban, a rokonságban nincs senki, aki legalább az érettségit megszerezte volna.

A kimaradás gyakori oka az is, hogy a középfokú továbbtanulás a család részéről jelentős kiadásokat (pl. útiköltség, ruháztatás, taneszközök költségei) igényel, melyeket a munkanélküli szülők nem tudnak vállalni.

3. 2. Az iskolai okok

A családi hátrányok a többi középiskolás osztálytársakhoz viszonyítva még nagyobbak, mint amilyenek az általános iskolában voltak, és ez frusztrálja a gyerekeket.

Akármilyen alacsonyok is a felvételi követelmények, a középfokú iskolákban már több erőfeszítésre lenne szükség, mint az általános iskolában, és hamarosan kiderül, hogy

⁵ Uo.

a hátrányos helyzetű cigány családokban felnőtt gyerekek tanulási motivációi nem elegendők ezeknek a követelményeknek a teljesítéséhez.

A cigány gyermekek számára gyakran azért is nehéz a középfokú iskolákban való helytállás, mert azokban az alacsony presztizsű iskolákban, melyekbe jártak, azért, hogy ne nyúljon túlságosan hosszúra az általános iskolai oktatásuk, a követelmények csökkentésével olykor „kegyelem kettesekkel” engedték át őket.

A lemorzsolódáshoz az is hozzájárul, hogy a középfokú iskolákban a cigánygyerekek nem kapják meg azt a személyes törődést és segítséget, amelyet némelyik általános iskolában még élvezhettek.

4. AZ INTEGRÁCIÓS OKTATÁSPOLITIKA ELMÚLT EGY ÉVTIZEDE

A vázolt problémákat az oktatási kormányzatok is érzékelték, így 2002 augusztusában a Hátrányos Helyzetű és Romagyerekek Integrációjáért Felelős Miniszteri Biztos hivatala, annak érdekében, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak is legyen esélyük a diplomaszerezéshez, egységes, egymásra épülő, az óvodától a diplomáig tartó esélyteremtő rendszert dolgozott ki.

Tanulmányunkban, az átláthatóság kedvéért összefoglaljuk a főbb intézkedéseket. (A programok részletes bemutatása egy másik tanulmányomban olvasható.⁶)

Minden szinten:

1. Rászorultsági alapon ingyenessé válik a közoktatásban a tankönyv.
2. Az új közoktatási törvény előírja a hátrányos megkülönböztetés tilalmát a közoktatásban.
3. Körültekintőbb intézkedések a magántanulóvá nyilvánítás területén.

Óvodai szinten:

1. Az óvodai étkeztetés ingyenessé vált a rászorultak részére.
2. Az új közoktatási törvény kötelezővé teszi a gyermek felvételét az óvodába, majd az iskolai napközibe, illetve a kollégiumba, ha a gyerek veszélyeztetett.
3. Bevezetésre került az óvodáztatási támogatás.

Általános iskolai szinten:

1. Képességeit kibontakoztató felkészítésben vehet részt minden hátrányos helyzetű gyermek, 17 ezer forintos normatív támogatás mellett.
2. „Utolsó padból” program indul, mert a roma tanulók indokolatlanul felülreprezentáltak az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláiban.
3. Országos integrációs hálózat létrehozása.
4. A bukás tilalma. Az 1–3. évfolyamba járó gyerekek csak akkor utasíthatók évfolyamismétlésre, ha túlzott hiányzás miatt nem tudják teljesíteni a követelményeket.
5. Tanoda program.

⁶ BÁDER I., *Az integrációs normatíva hatása a közoktatásra egy cigány pedagógus szemszögéből*, in KÁLLAI E. – TÖRZSÖK E. (szerk.), *Cigánynak lenni Magyarországon – Jelentés 2003 Európai Összehasonlító Ki-sebbségkutatások Közalapítvány*, Budapest 2003, 65.

Középiskolai szinten:

1. Nyelvi előkészítő évfolyam.
2. Az Arany János Tehetséggondozó Programot úgy változtatták meg, hogy a települési hátrányok helyett, főként a tanulói hátrányos helyzet legyen a bekerülés elsődleges feltétele.
3. Ingyenes nyelvvizsga és ECDL-vizsga.
4. Szakiskolai fejlesztő program, amely segíti a szakiskolában folyó pedagógiai munka fejlesztését.
5. Elindul az Útravaló program.

Felsőoktatási szinten:

1. Első alapképzésre felvételt nyerhet az a hátrányos helyzetű jelentkező, aki eléri a költségtérítési képzésbe bejutók pontszámát.
2. Mentor program.

5. AZ INTEGRÁCIÓS PROGRAMOK LEGFŐBB HIÁNYOSSÁGAI

a) A magántanulónak nyilvánítás terén továbbra is megmaradtak a kiskapuk. A szülőket az igazgatók gyakran rábeszélik, hogy kérjék a magántanulói jogviszonyt. Sok esetben a szülők orvosi igazolást szereznek, és gyakran a gyerekjóléti szolgálatok is támogatják, hogy a gyerek magántanulónak tanuljon tovább.

b) Óvodáztatási támogatást igényelhetnek azok a szülők, akiknek gyermeke halmozottan hátrányos helyzetű, és hároméves kor alatt beiratják óvodába, ahol legalább napi 6 órát tartózkodik. A támogatás évente két alkalommal járt.

Az anyagi motiváció csupán egy eszköz, mely hosszú távon nem mindig hoz eredményt.

c) Az „Utolsó padból” program célja, hogy az indokolatlanul speciális iskolába és osztályba helyezett tanulókat felülvizsgálja, és visszahelyezze normál iskolai osztályokba. A speciális iskolákban és osztályokban tanuló roma tanulók száma – a szigorúbb felépéseknek köszönhetően – a bemeneti oldalon csökkent.

d) A buktatás tilalma a roma gyerekek esetében is csupán elodázta az évismétlést. A szociális, települési és nyelvi hátrányokkal első osztályba érkező cigánygyerekek évekig halmozzák a hátrányokat, hiszen a szülő számára fontos, hogy a gyermeke magasabb évfolyamba lépjen, ezért nehezen adja beleegyezését az osztályismétléshez. A tömeges évfolyamismétlés a 4. évfolyam végén, illetve az 5. évfolyamban jelent meg. Ennek következménye az iskolaváltás. A befogadó iskola pedig általában szegregált típusú.

e) 2003. szeptember 1-jétől, felmenő rendszerben, ún. integrációs normatívát lehetett igénybe venni az általános iskolák 1. és 5. évfolyamán. Ez a képesség-kibontakoztató normatíva háromszorosa: 51 ezer forint volt. Az integrációs normatíva célcsoportját azok a gyerekek jelentették, akiknek a szülei nyolc általános iskolai osztályt, vagy kevesebbet végeztek, és anyagi helyzetük miatt jogosultak a gyermekvédelmi támogatásra (ma kedvezményre). Ezt a támogatást 2001-ben 780 ezer gyerekre vették igénybe (KSH-adat). A 0–18 éves korosztály 2 millió 220 ezer (népszámlálási adat), tehát a rendszeres gyermekvédelmi támogatás az összlétszám kevesebb mint egyharmada után jár. Az integráció tehát nem etnikai csoportot céloz meg, ám igen nagy arányban mégis roma gyerekek részesültek a támogatásból. Az iskoláskorú gyermekek alig több mint 20%-a esik e kategóriába, a roma gyerekeknek viszont a 80%-a.

Az integrációs normatíva bevezetése a magyar közoktatás finanszírozási szerkezetében nem volt jelentős változás. A jelenlegi felzárkóztató normatíva és az ezt felváltó integrációs normatíva között a fő különbség abban volt, hogy a korábbi többletfeladatokat ró az iskolára, az utóbbi azonban az integrációs oktatást már önmagában jutalmazza. Ezért az integrációs normatíva nem feltétlenül növeli az egy tanulóra jutó költségeket.

Meg kell jegyezni, hogy egyik kiegészítő fejkvóta sem nyújt ösztönzőket a lakóhely szerinti szegregáció megszüntetésére. A módosabb családok még mindig abban motiváltak, hogy nevesebb iskolákat keressenek, s így módon különítsék el gyerekeiket a kevésbé tehető cigány gyermekektől. Az integrációs normatíva bevezetése az integrált és szegregált típusú iskolák közötti ollót tovább szélesítette. Sok esetben a normatíva összege sem befolyásolta a fenntartókat, főként azokon a településeken, ahol több iskola működik, és abból egy szegregált.

Emellett azok az iskolák, melyek igényelték a normatívát, a beiskolázásnál nagyon ügyeltek rá, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya ne legyen évről évre magasabb. A programba szociális (anyagi) hátrányai miatt vehet részt a tanuló, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül. Sok roma szülő nem igényli a támogatást, illetve nem is tud róla. Így az ő gyermekeik nem vehetnek részt a programban. Emellett az integrálás fogalmát több iskola úgy értelmezi, hogy a programban résztvevő tanulóknak külön szervez programot és korrepetálja őket.

A cigány tanulók többsége pedig még mindig szegregált iskolában tanul.

A pályázatalapú finanszírozás sokkal hatékonyabb lenne. Ennek a rendszernek az a fő jellegzetessége, hogy a célintézmény maga az iskola, mely bizonyos – antiszegregációs – projekteket tud megvalósítani. Ez a finanszírozási rendszer csak hosszú távon lehet eredményes. Feltétlenül szükség van egy szilárd, központi, kormányzati elkötelezettségre, arra, hogy ösztönözzék az iskolákat az ilyen támogatások megpályázására. Azzal, hogy a finanszírozási rendszerből kiiktatunk egy szintet (a helyi önkormányzatot), garantálni lehet, hogy a kormánypénzeket a javasolt célokra költse, és hogy figyelembe vegyék az iskolaszpecifikus költségkülönbségeket. A központi kormányzat lehetőséget kap rá, hogy követelményeket fogalmazzon meg, valamint, hogy létrehozson egy monitoring, ellenőrző rendszert, melynek segítségével a javasolt projektek megvalósíthatók. Ez határozott előny az integrációs normatívával szemben, abban az esetben, ha a kormány a centralizált politikát részesíti előnyben, mivel ez utóbbi esetben a többletforrás odaítélésének alapja csak a hátrányos helyzetűek száma lehet.

f) Az Arany János tehetséggondozó programban akkor vehet részt a tanuló, ha a települési önkormányzat a költségek egy részét átvállalja. Ugyanez a helyzet a Bursa Hungarica ösztöndíj esetében is. Viszont a roma gyerekek nagy többsége olyan településeken él, ahol az önkormányzat költségvetési hiányban szenved, ezért nem tud önrészt vállalni. Pedig a szülők szívesen engednék a gyermeküket tehetséggondozó kollégiumba.

g) A szakiskolák 0. évfolyamára azok a cigány tanulók járnak, akik vagy nem fejezték be általános iskolai tanulmányaikat, vagy nem kerültek be a jobb minőségű középiskolákba. A szakiskolák ezen évfolyamokon pályaaorientációs céllal vegetáltatják a fiatalokat, illetve nem EU-konform, piacképtelen szakmákat tanítanak nekik.

h) Az „Útravaló” programban való részvétel feltétele csupán a tanuló hátrányos anyagi helyzete illetve az, hogy hátrányos helyzetű régióban éljen. Tehát a tanulmányi előmenetel nem számít. Feltételezésem szerint ez nem ösztönző hatású. Emellett a programban résztvevő tanárok többsége csupán szaktárgyi korrepetálást ért a mentorálás fogalmán, mert valójában nem tudja mi is a feladata egy mentornak.

(Megjegyzés: A fentieket a Fővárosi Köznevelési Közalapítványnál a mentor program monitoringja alkalmával, illetve a Tempus Közalapítványnál az e témában, tanárokkal végzett tréning során tapasztaltam. Az országban csupán az Apor Vilmos Katolikus Főiskolának van az „Útavaló” programhoz igazodó, akkreditált, mentorpedagógus szakirányú továbbképzési programja).

i) Az, hogy a felsőoktatásba jelentkezőknek többletpontot adnak, feltételezésem szerint megkésett segítség. Ráadásul probléma az is, hogy a roma tanulók többsége olyan szakokra jelentkezik, melyeknek elvégzése után nem találnak munkát maguknak. Emellett hiányoznak a közösségi fórumok, ahol a fiatalok érintkezni tudnának.

6. ÖSSZEGZÉS

1989 óta a különböző kormányok külön stratégiát dolgoztak ki a cigánygyerekek oktatásának fejlesztésére. Új stratégiák jelentek meg, és a programoknak visszatérő, közös elemei is voltak. Ezek a következők:

- felzárkóztató és tehetséggondozó programok kidolgozása és működtetése,
- ösztöndíj- és tandíj-támogatási rendszer kidolgozása,
- a cigány/roma gyerekek integrálásának elősegítése,
- az alapoktatás követelményeinek a tankötelezettség ideje alatt sikeresen eleget tett roma diákok arányának növelése,
- a cigány/roma diákok középiskolai tanulásának elősegítése,
- az alapfokú romológiai ismereteket tartalmazó tanárképzés támogatása,
- tanárok, szociális munkások és pedagógiai tanácsadók továbbképzésének szervezése és támogatása.

Ennek a listának az elemei nem valósultak meg teljes mértékben. Eddig egyetlen oktatási kormányzat sem volt képes olyan koherens stratégiát kidolgozni, amely a roma gyerekek iskolai kudarca mögött meghúzódó valamennyi okot kezelni tudta volna. A roma oktatási politikákat marginalizálták, a többségi és roma oktatási politikákat nem mindig harmonizálták össze. Bár az 1990-es évek elejének adataival összehasonlítva a statisztikai adatok pozitív változásokat mutatnak, még mindig hatalmas problémák mutatkoznak a romák tanulási eredményességét illetően.

SUMMARY

Several experts have been greatly concerned with the success of Romany children's integration in education, but the methods and procedures are still controversial issues.

In my study I am making an attempt at answering the following questions: To what extent have the centrally made decisions of the last decade helped the Gypsy/Roma integration in educational policy? In spite of the measurements of integration, are there any loopholes of segregation remained? What can a segregated school do if it wants to provide quality education?

LAKATOS SZILVIA

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

A romani nyelv a köz- és felsőoktatásban**A MAGYARORSZÁGI CIGÁNYOK CSOPORTJAI**

A cigányok által beszélt nyelvek az indoeurópai nyelvek közé tartoznak. Magyarországon három nagy cigány csoport található (romungrok, oláh cigányok, beás cigányok). Nyelvi szempontból a romungrok csoportja – amely nagyságát tekintve a magyarországi cigányok több mint 70%-át teszi ki – már nem számít kétnyelvűnek.¹ A magyarországi cigányok által beszélt egyik nyelv a beás. A beások a román nyelv egyik archaikus változatát beszélik. Az eddigi kutatások alapján hazánk legkisebb nyelvi közössége, a cigány lakosság mintegy 8%-át jelenti.² A magyarországi cigányok második nagyobb csoportja a cigány lakosság mintegy 21%-át kitevő oláh cigányok, akik a romani nyelvet beszélik. Beszélőinek száma a világon öt és tízmillió közöttire becsülhető, a nyelv mégis olyan kisebbségi helyzetű, hogy – a nemzetközi erőfeszítések ellenére – mindeddig elsősorban nem standard, beszélt nyelvként létezik, hanem számos regionális nyelvjárás formájában.³ A romani nyelvnek számos dialektusát beszélik az egész világon. Magyarországon a nyelvnek 13 dialektusát ismerjük. Erdős Kamill 1959-es kutatása alapján – a használatban lévő nyelvjárások helyzetének felmérése érdekében országos dialektus-kutatást terveztünk. A nyelvjárások/dialektusok elnevezéseiket a „vácákról/vácákról” – egyes dialektusokban „fácákról” – vagyis a nemzetségekről és azok hagyományos szakmáiról/mesterségeiről kapták.

E dialektusok közül a legelterjedtebb a lovári, mely név eredetét illetően különböző nézetek léteznek. Az egyik legmegalapozottabbnak tekinthető elterjedt nézet arra támaszkodik, hogy a lovári dialektust beszélők fémművesek is voltak (loha = fém, lohári = fémmunkás). Más nézet szerint a lovári mint csoport megnevezése a love = pénz szóból származtatható. A harmadik elmélet szerint a lováriak lókupecsek, lókereskedők voltak, akiknek felmenői a lovári dialektust beszélték/beszélik. A lovári dialektus elterjedésének oka, hogy a Magyarországon elsőként megjelent romani nyelvkönyv, a *Zhanes Romanes*⁴,

¹ KEMÉNY I., *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*, MTA Szociológiai Intézet, Budapest 1976.

² PÁLMAINÉ ORSÓS A., *Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek?* in KOZMA T. – PERJES I. (szerk.), *Új Kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest 2008, 149–158.

³ KOVALCSIK K. – RÉGER Z. (vendégszerk.), *Tanulmányok a cigány nyelvről*, in *Acta Linguistica Hungarica*, 1999, 46. 3–4. (angol nyelven).

⁴ CHOLI DARÓCZI J. – FEYÉR L., *Zhanes romanes? Tuds cigányul?* Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, Budapest 1988.

ebben a dialektusban jelent meg, valamint a későbbiekben ezt a nyelvjárást akkreditálták az állami nyelvvizsgaközpontban is. Szintén ezt a dialektust tanítják a pécsi Gandhi Gimnáziumban és a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén is.⁵

Annak ellenére, hogy a lovári dialektus a legelterjedtebb, a többi nyelvjárást beszélő csoportokkal azonos értékű, tehát nincs alá-fölérendeltségi viszony a romani nyelv egyes dialektusai között, melyek beszélői tökéletesen megértik egymást.⁶ (Lakatos, 2008)

A CIGÁNY NYELVEK OKTATÁSÁNAK JOGSZABÁLYI HÁTTERE MAGYARORSZÁGON

A magyarországi cigány nyelvek oktatásának elindításához több törvény és rendelet is hozzájárult. A kisebbségi oktatás alapja az Alkotmány 68.§ (2) bekezdése, amely biztosítja a nemzeti és etnikai kisebbségek számára az anyanyelvi oktatást. A kisebbségi törvény elfogadását követően a cigány kisebbségnek először nyílt lehetősége arra, hogy oktatási problémái kizárólag szociális hátrányokkal összefüggő megközelítéséből kitörve, a többi nemzeti kisebbséghez hasonlóan, a cigány kisebbségi oktatás megszervezését is igényelhesse.⁷

A legnagyobb lépést a romani nyelv tanításának érdekében A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló, módosított 1993. évi LXXVII. törvény adta, amely – egyéb jogaik mellett – meghatározza a kisebbségi közösségek nyelvi jogait is. E törvény szerint a nemzeti kisebbségi óvodai nevelést és iskolai oktatást a költségvetés kiegészítő normatívával külön támogatja. A támogatást az intézmény fenntartója kapja a nemzetiségi nevelési-oktatási feladat ellátására.⁸ A hágai ajánlások – annak ellenére, hogy ezek nem kötelező érvényűek – nagymértékben hozzájárultak az eredményesebb nyelvoktatás kialakításához. Az ajánlás értelmében eredményes kisebbségi nyelvoktató programok működéséhez elengedhetetlen olyan szakképzett nyelvtanárok képzése, akik minden tantárgyukat az adott kisebbség nyelvén tanulták.⁹ (Hágai ajánlások, 1996. 7.)

A nemzeti és etnikai kisebbségek óvodai nevelésének irányelve és a nemzeti és etnikai kisebbségek iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló – többször módosított – 32/1997 (XI. 5.) MKM rendelet – a 2003-ban történt tartalmi változtatásáig – oktatásszervezési keretként a külön csoportban történő oktatást határozta meg.

A korábban bevezetett IPR rendszer¹⁰ hozadéka, hogy tartalmában átalakult a nemzeti-segi oktatás irányelve is: a cigány kisebbségi oktatás részből kikerült minden olyan elem,

⁵ LAKATOS SZ., *A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben*, in PAPP A. M. (szerk.), *Kévsébe használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országáiban – Konferenciakötet*, Országos Idegennyelvű Könyvtár, Budapest 2010, 56–70.

⁶ LAKATOS SZ., *Baranya megyei cigány nyelvek*, in FORRAY R. K. (szerk.), *Society and Lifestyles – hungarian Roma and Gypsy communities – magyarországi cigány/roma közösségek I.*, PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs 2008.

⁷ PÁLMAINÉ ORSÓS A., i. m., 149–158.

⁸ FORRAY R. K., *Nyelvpolitika – A cigány nyelvek oktatásának helyzete*, in BARTHA Cs. (szerk.), *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2007, 152–168.

⁹ *Hágai ajánlások, A Nemzeti Kisebbségek Oktatási Jogairól Szóló Hágai Ajánlások és Értelmező Megjegyzések*, The Hague: Interetnikai Kapcsolatok Alapítvány, 1996.

¹⁰ Az Integrációs Pedagógiai Rendszer olyan közoktatási intézményi hálózat, amely hozzájárul a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók integrált oktatását segítő, minőségbiztosított pedagógiai módszertanok szélesebb körben történő alkalmazásához a tanulás révén.

amely a szociális hátrányokra utaló felzárkóztatást célozta. Így az 58/2002. OM rendelet szerint külön normatívát igényelhetnek az iskolák a cigány népismeret, valamint bármelyik cigány nyelv oktatására. Ennek alapján 2003-tól a romani vagy beás nyelv oktatását a 32/1997. MKM rendeletnek a 2002/147. *Magyar Közlöny*-ben megjelent módosítása teszi lehetővé. A módosítás szerint az óraszám heti kettőre csökken, így könnyebbé válik az összevonás (blokkosítás) az év során, és vendégtanárral, tábor vagy más rendezvény keretében szervezhető a nyelvoktatás.¹¹ A csökkent óraszám kevésbé teszi lehetővé a nyelv helyes formáinak megtanulását, gyakorlását, a nyelvi struktúrák felismerését.

Nemzetközi szinten fontos a *Regionális- vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájá*-nak azon rendelkezése, mely 2008-tól a két magyarországi cigány nyelvet (beás, romani) is védelembe vette. Ennek következménye, hogy az élet egyre több területén – oktatásügy, igazságszolgáltatás, tömegtájékoztatási eszközök, kulturális tevékenység és kulturális létesítmények, gazdasági és társadalmi élet – kell biztosítani a cigány nyelvek megjelenését, illetve használatának jogát is. (Erre külön munkacsoportok szerveződtek, melynek munkájában a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke is hatékonyan közreműködik.) Előrelépésnek számít a cigány nyelvek presztízs-emelkedésének szempontjából, hogy a 100/1997. (IV. 13.) kormányrendelet hatályba lépése óta már mindkét cigány nyelvből érettségi vizsgát lehet tenni – a kétszintű érettségi rendszerben emelt és középszinten is. Ez a rendelet már a 2011. évi őszi érettségi vizsgák rendjében bekövetkezett változást is tartalmazta. A kis nyelvek közül kiemelték a Magyarországon honos nemzeti és etnikai kisebbségek 10 nyelvét (beás, bolgár, horvát, lengyel, lovári, román, szerb, szlovák, újbögrög, ukrán), és ezáltal továbbra is lehet belőlük emelt szinten érettségizni, ezzel nagymértékben elősegítették, hogy a nyelvek presztízse fennmaradjon, illetve javuljon.

A romani nyelv iránt érdeklődők – ha nem a közoktatás keretein belül szeretnék elsajátítani a nyelvet – többféle alternatív lehetőség közül választhatnak: magán nyelvórák, nyelviskolák, civil szervezetek és cigány kisebbségi önkormányzatok által szervezett nyelvórák. Továbbá több magyarországi felsőoktatási intézmény is módot nyújt rá, hogy hallgatóik az általuk szervezett romani nyelvórán vegyenek részt.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Idegennyelvi Továbbképző Központjában 1995-ben nyílt lehetőség romani nyelvből állami nyelvvizsga megszerzésére, majd rövid szünet után (akkreditációs eljárás) 2001-től, a nyelvvizsgáztatás akkreditációjáról szóló, 71/1998. (IV. 8.) számú rendelet megszületése után pedig államilag elismert nyelvvizsgát lehet tenni. A romani nyelv is igazodott a Közös Európai Referenciakeret szintillesztési előírásaihoz.¹²

A ROMANI NYELV KÖZOKTATÁSI HELYZETÉNEK VIZSGÁLATA A 2008/2009-ES TANÉVBEN

A romani nyelv országos közoktatási helyzetének második felmérése¹³ 2008/2009-es tanév során, az Oktatási és Kulturális Minisztérium finanszírozásából, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke által

¹¹ PÁLMAINÉ ORSÓS A., i.m., 149–158.

¹² LAKATOS SZ., *A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben...* i. m., 56–70.

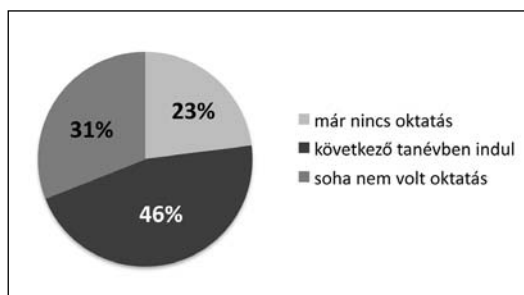
¹³ Az első kutatásra a 2007/2008-as tanévben került sor. Ekkor még lényegesen kevesebb olyan közoktatási intézményt sikerült találni, ahol tantervszerűen tanítják a romani (lovári) nyelvet.

elnyert pályázat révén került sor, ennek keretében – ahogyan ezt az első kutatásnál is tettük – azokat a közoktatási intézményeket kerestük fel, melyekben valamelyik magyarországi cigány nyelvet oktatják.

Az általam vezetett munkacsoport a cigány/romani nyelvvel foglalkozott. Az adatgyűjtés célja nemcsak az volt, hogy feltérképezzük azokat az iskolákat, óvodákat, ahol a romani nyelvet is oktató cigány kisebbségi programot működtetnek, hanem megvizsgáltuk e programok működését, hatékonyságát, felépítését és tartalmát, valamint a normatíva felhasználását is. Megvizsgáltuk továbbá, hogy az ezen intézményeket fenntartó települési önkormányzatoknak, illetve a helyi kisebbségi önkormányzatoknak, támogató civil szervezeteknek mi a véleménye a programról, milyen a kapcsolatuk a nyelvet oktató iskolákkal, óvodákkal, valamint tényleges jogkörük és beleszólásuk van-e a programok működésébe. Ezenkívül kíváncsiak voltunk rá, hogy milyen tankönyveket, munkafüzeteiket, oktatási segédeszközöket használnak a nyelv elsajátíttatásához.

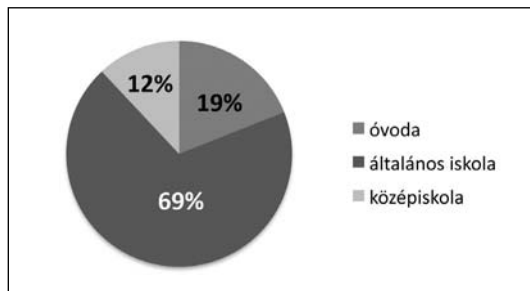
Nagyon nehéz volt megtalálni azokat a közoktatási intézményeket, melyekben a romani nyelvet oktatják, ugyanis semmilyen statisztika vagy adatbázis nem állt rendelkezésünkre. A segítséget a Közoktatási Információs Rendszertől vártuk, de sem személyes megkeresésünkre, sem elektronikus levelünkre nem tudtak információval szolgálni. Mint kiderült, ilyen jellegű statisztikával nem rendelkeznek. Sajnos az iskolák, óvodák sem minden esetben tüntetik fel a KIR adatbázisában, hogy tanítják-e a romanit vagy sem. Az Oktatási Minisztérium egy rövid listát bocsátott a rendelkezésünkre azokról az intézményekről, melyekben tudomásuk szerint oktatják a romani nyelvet, de sajnos ez sem volt teljes, sőt sok esetben téves információt tartalmazott (pl. még nem vezették be, vagy már megszüntették a nyelv oktatását). Harmadik módszerünk, olyan egykori romológus hallgatók megkeresése volt, akikről tudjuk, hogy valamelyik iskolában tanítják a romanit. Hólabda módszerrel tőlük kértünk tőlük információt arról, hogy tudnak-e olyan egyéb iskoláról, óvodáról, melyben lehet romani nyelvet tanulni.

3 település 27 olyan intézményét találtunk meg, melyben 2008/2009 tanévben is folyt az oktatás. Azonban nem mindegyik első körben telefonon megkeresett igazgató kívánt részt venni a kutatásban, és volt olyan iskola, óvoda is, ahová nem sikerült eljutnunk. 13 olyan intézménnyel beszélünk telefonon, melyek nem tudtak részt venni a kutatásban, mert ezen iskolák, óvodák 23%-ában már nincs oktatás, 46%-ukban csak a 2009/2010-es tanévre tervezték a bevezetését, 31%-ukban pedig soha nem is volt romani nyelvtanítás, pedig az Oktatási Minisztériumtól kapott információk vagy a KIR honlapján hozzáférhető adatok szerint működtetik a nyelvoktató programot (1. ábra). További 5 olyan intézményről kaptunk tájékoztatást, melyekről más iskolák nyelvtanárai azt állították, hogy folyik a nyelvoktatás. Ezeket azonban már nem tudtuk megkeresni, mert túl későn kaptuk meg a felvilágosítást.



1. ábra: Téves információ

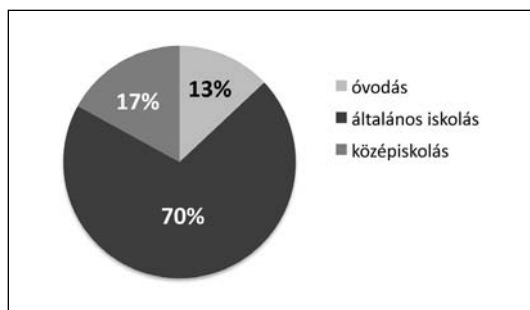
A tényleges kutatásra 2009 májusában és júniusában került sor. Kvantitatív és kvalitatív módszereket alkalmazva minél szélesebb körű mélyreható ismereteket igyekeztünk meg tudni az igazgatóktól, az intézményvezetőktől és a nyelvtanároktól a romani oktatásáról.



2. ábra: Az intézménytípusok megoszlása

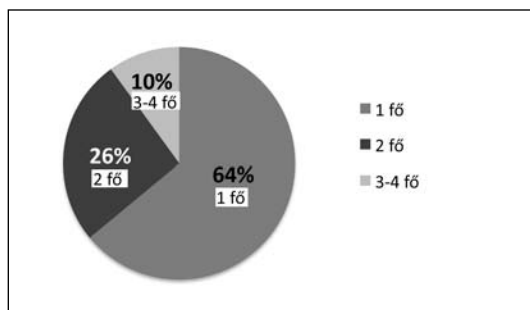
igazgatóktól, akiknél személyesen jártam, tehát a várthoz képest az intézményeknek csak 54%-a válaszolt. Interjú csak ott került rögzítésre, ahol látogatást is tettem. A kvalitatív minta 18 intézményt ölel fel, ezek 22%-a óvoda, 78%-a általános iskola volt. A teljes hanganyag korpusza 6 óra 52 percet tesz ki, és a rögzített interjúkat legépelt formában is elkészítettük.

A kutatás eredményeinek feldolgozásához a kérdőívek, az interjúk és a személyes tapasztalatok álltak rendelkezésünkre. Az eredmények azonban nem tekinthetők az egész országra nézve reprezentatívnak, hiszen – mint már említettem – a felmérés során, főleg az információhiányból kifolyólag, jelentős akadályokba ütköztünk, és nem került be a kutatásba az összes olyan intézmény, melyben feltehetően valamilyen formában oktatják a romani nyelvet, illetve sok helyről nem küldték vissza a kérdőíveket, így ezeknek az iskoláknak, óvodáknak az adatai sem állnak rendelkezésünkre.



3. ábra: A nyelvet tanulók megoszlása

A kérdőívek és az interjúk alapján a romani nyelvet oktató kisebbségi programokban összesen 1325 gyermek vesz részt, 13%-uk óvodáskorú, 70%-uk általános iskolába jár, 17%-uk pedig középiskolás (3. ábra). 19 intézményben 29 tanár oktatja a nyelvet. A legtöbb helyen, 64%-ban, csak egy fő felelős a romani oktatásáért, a tantestületek 26%-ánál 2 fő, és 5–5%-ban 3, illetve 4 fő oktatja a gyerekeket a nyelv szépségeire.



4. ábra: Nyelvoktató tanárok

Az intézmények 74%-ának alapító okirata tartalmazza a romani nyelv oktatását, 26%-uknál azonban ez nincs meg. A legtöbb okiratban a nyelv a cigány népismeret, hagyományápolás témakörével karöltve jelenik meg, de az is előfordul, hogy csak a szabadidős tevékenységek között kerül említésre (4. ábra).

Néhány példa a visszaérkezett kérdőívekben szereplő válaszok közül, azokból az intézményekből, melyeknek alapító okirata tartalmazza a romani nyelv oktatását:

„A nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás a magyar oktatási rendszer szerves részeként működik. Ennek értelmében a magyar nyelvű oktatással azonos értékű, továbbfejleszthető alapkultúrát és esélyegyenlőséget biztosít. Ezért a NAT-ban megfogalmazott követelmények a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatására is érvényesek. A kisebbségi oktatási típusban a tanítási nyelv a magyar nyelv, a kisebbségi anyanyelv oktatása pedig első osztálytól, a NAT által megfogalmazott, élő idegen nyelvi tantervi követelmények figyelembevételével történik.”

„Feladata: Az általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás, a sajátos nevelési igényű és beilleszkedési nehézségekkel küzdő tanulók nevelése, oktatása, valamint a nemzeti, etnikai kisebbségi oktatáson belül a cigány kisebbségi oktatás biztosítása.”

„Cigány népismeret és nyelv oktatása.”

„Etnikai program.”

Példák azoktól az intézményekből érkezett válaszokra, melyeknek alapító okirata nem tartalmazza a nyelv oktatását:

„Nincs cigány nyelvi tagozat. Nem követelményhez kötött a cigány nyelv tanítása, így az a szabadon választható tárgyak között szerepel.”

„A nemzeti, etnikai oktatás szakkör jelleggel, igény szerint történik.”

A nyelvoktatás bevezetését három intézmény tette meg az 1990-es évek elején, két óvoda és egy középiskola. Az ezredforduló után indult meg újra tendenciaként a romani nyelv bevezetése, és máig folyamatos. A 2002/2003-as és az idejéig, 2008/2009-es tanév között 16 óvoda és iskola vállalta fel a nyelvoktató kisebbségi programot, ezekben a 2008/2009-es tanévben is folyt a romani nyelv tanítása.

A nyelvoktatásért járó kiegészítő normatívát az intézmények 79%-a kapja meg, a maradék 21% nem részesül belőle. Ennek oka, hogy a legtöbb iskola nincs teljesen tisztában a törvény adta lehetőségekkel. Nem tudják, hogy szakkör jellegű foglalkozásra jár-e támogatás vagy sem, illetve az sem teljesen világos számukra, hogy mennyi a kötelező éves óraszám a nyelvoktatásnak. De akad olyan intézmény is, melyben az integrációs program részeként működik a romani oktatása, így itt nem jár a normatíva.

A nyelvet oktató pedagógusok képzettsége a legnagyobb mértékben megfelel a Kjt-ben foglalt elvárásoknak, tehát pedagógus végzettségűek, és emellett középfokú C típusú nyelvvizsgával rendelkeznek. Néhányan felsőfokúval is büszkélkedhetnek, de többségük egyébként is anyanyelvi szinten beszéli a romanit. Elvétele találkoztunk olyan nyelvoktatóval, akinek vagy nincs nyelvvizsgája, vagy annak csak a középfokú A vagy B típusával rendelkezik, nekik rövid távú terveik között szerepel a megfelelő képesítés megszerzése.

A nyelv oktatásának több fajtájával találkoztunk a kutatás során. Van, ahol idegen nyelvként van beépítve az órarendbe, és kivétel nélkül minden iskolás tanulja. Ez az intézmények 47%-ában fordul elő. A heti óraszám már eltérő, de jellemzően osztályokként

1 és 4 között mozog. Választható nyelvként, délutáni szakkör keretében is tanulhatják a gyerekek romani nyelvet, ez az iskolák 32%-ában van így. Sajátos, nem tantervi, nem órarendi keretben valósul meg a nyelv tanítása az óvodákban, hiszen ott más a nevelési program, de jellemző, hogy az életkori sajátosságokhoz igazodva vezetik be az óvodásokat a nyelv rejtelmeibe. Az ilyen oktatás aránya 16%. Végül 5%-ot tesz ki azoknak az iskoláknak a száma, melyekben az év végén, tömbösítve, intenzív kurzusok keretében tanulhatják a vállalkozó kedvű diákok ezt nyelvet.

Kardinális problémákra mutat rá a kérdőív azon része, melyben a tanításhoz, tanulás-hoz használt tankönyvekre, munkafüzetekre, egyéb segédanyagokra (videó és hangzóanyag, nyelvi szemléltetőeszköz stb.) kérdeztünk rá. Kivétel nélkül minden nyelvtanár panaszkodott rá, hogy a minimális tankönyvi feltétele sincs meg a lovári nyelv oktatásának. Nagyon kevés tankönyv lelhető fel a piacon, és ezek általában nem gyerekeknek, főként nem óvodásoknak, alsó tagozatos iskolásoknak íródtak, munkafüzetet pedig egyáltalán nem lehet beszerezni. A legtöbb tanár a nyelvtanfolyamon készített jegyzeteit használja, vagy önállóan összeállított tankönyvet hozott létre a gyerekeknek. Ezek között van olyan is, amely az Oktatási Minisztérium pályázatának segítségével került kiadásra. Jellemző, főleg az óvodapedagógusok és az alsó tagozatosokat tanítók között, hogy magyar nyelvű mondókákat, verseket fordítanak le önszorgalomból, hogy legalább ezeket meg tudják tanítani a még írni-olvasni nem, vagy alig tudó gyerekeknek. Nagyon sok saját készítésű nyelvi szemléltető eszközzel, szóképpel, szókártyával, színes fali táblával rendelkeznek a tanárok, melyek megkönnyítik a szótanulást a gyermekeknek. Jellemzően szívesen használják a fellelhető cigányzenei CD-ket, illetve az olyan filmeket, amelyek romákról szólnak. Ezenkívül az interneten is böngésznek roma témájú képek, hanganyagok, segédanyagok után.

A nyelvoktató program hatékonyságának mérése eltérő a különböző intézményekben. Nincs egységes követelményrendszer, amely alapján mindenhol ugyanúgy mérnék a gyerekek tudását, hiszen azt az esetek többségében a helyi tanterv határozza meg. Jellemző, hogy azokban az iskolákban, melyekben idegen nyelvként, az órarendbe beépítve tanulják a gyerekek a romanit, a követelmények ugyanazok, mint más tantárgyak esetében. Tehát van felelés, szódolgozat, témazáró, és érdemjeggyel értékeli a gyerekek teljesítményét. Ahol szakkör jelleggel működtetik a programot, ott általában nincs egységes követelményrendszer, tehát van, ahol feleltetnek és jegyet adnak, és van, ahol úgy mérik a gyerekek tudását, hogy különböző rendezvényekre, versenyekre viszik őket, s ezeken kell az elsajátított lovári nyelvtudásukról számot adniuk. A tanárok egy részének egybehangzó véleménye szerint jellemző, hogy amelyik gyerek nem jó tanuló, annak a romani sem megy. Súlyos problémaként vetették még fel, hogy a cigány/roma szülők többsége nem motiválja a gyermekeit, nem foglalkoznak vele, hogy bejár-e órára a gyermekük vagy sem, nem követik figyelemmel az iskolai előmenetelét, megnehezítve ezzel a lovári oktatását is. Ez sajnos a nyelvoktató programok hatékonyságának rovására is megy, hiszen ha sokan hiányoznak egy-egy óráról, akkor a tanár nem tud az ütemtervnek megfelelően haladni az anyaggal, sokat kell ismételni, mert a hiányzók lemaradnak a többiekhez képest. Olyan is van viszont, hogy a gyerekek szeretnek lovárra járni, sőt a szülők is nagyon örülnek neki, hogy a gyermekük elsajátítja ezt a nyelvet, és támogatják az oktatást. Vannak iskolák, ahol a nem cigány gyerekek is élvezettel vesznek részt az órákon, és gyönyörűen olvasnak ezen a nyelven.

Az interjúk során megkérdeztük az igazgatókat, intézményvezetőket és a nyelvtanárokat is, hogy miben látják a nyelvoktató program erősségét, gyengeségét, illetve milyen

felmerülő külső korláttal kell számolniuk, szembenézniük. Sok adatközlő erősségként emelte kia nyelven keresztül kibontakoztatható összetartozás és identitásfejlesztés lehetőségét. Gyengeségként egybehangzóan a tanulási, tanítási segédanyagok, tankönyvek hiányát említették. Veszélyként több dolog is megfogalmazódott a pedagógusokban. Egyrészt a pénztelenség miatt sok kis iskolát a bezárás fenyeget, vagy a minőségi oktató munka nem tud megvalósulni. Másrészt néhány intézményben a nyelvoktatás működésének veszélyét abban látják, hogy a szülők nem motiválják a gyerekeiket, vagy egyszerűen csak közömbösek a programmal szemben.

Néhány részlet az interjúk során adott válaszokból:

Erősség:

„Mindenképpen lehetőséget kapnak a gyerekek ennek a cigány nyelvnek a tanulására, tehát esélyt kapnak.”

„Előnye az oktatásnak a kisebbségi öntudat növelése, és az, hogy a gyerekek úgy érezhetik, tartoznak valahová. (...) Elősegítheti más nyelvek tanulását, hiszen azzal, hogy kialakít egy nyelvtani struktúrát, a gyermekek értelmi fejlődését segíti, könnyebben fognak megnyilatkozni. (...) Emellett a különböző rendezvények nagyszerű lehetőséget nyújtanak rá, hogy kapcsolatokat építhessenek ki.”

„Erőssége a romani nyelvnek, hogy kötjük minden tevékenységhez.”

„Mindenképpen erősséget jelent a cigány hagyományápolás. Nagyon sok cigány népmesével ismerkedtünk meg, és ezeket színpadra is állítottuk, ezt például nagyon élvezik a gyerekek és, és bele tudják élni magukat.”

„Mi a program erőssége? Az, hogy egyáltalán, hogy van.”

Megfogalmazott gyengeségek és veszélyek:

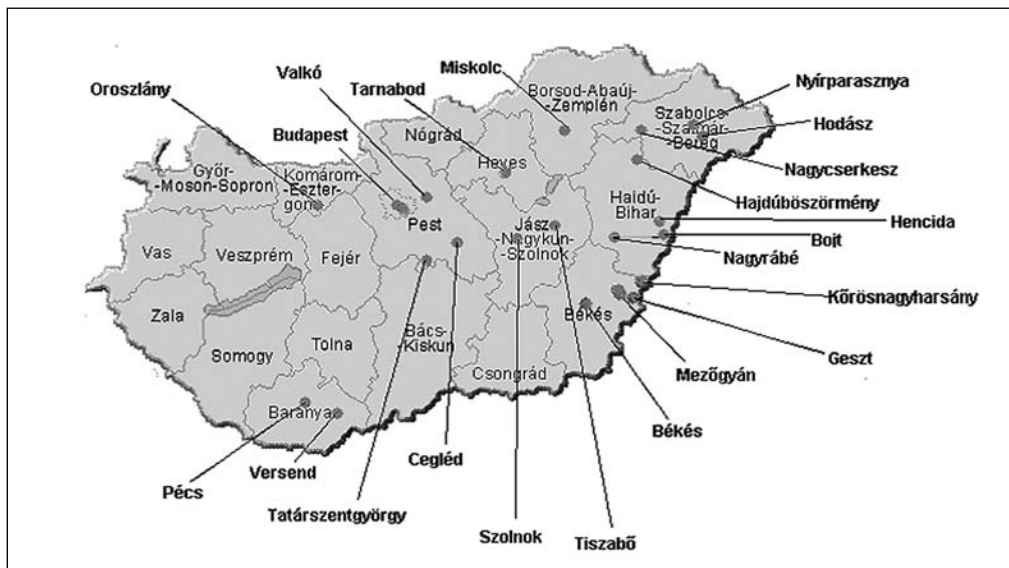
„Mivel szakköri foglalkozás keretében oktatjuk, a gyengesége az, hogy van egy mag, amely visszajár, és vannak, akik nem nagyon járnak vissza. Gyengesége, hogy nincsenek olyan központilag kiadott segédanyagok, amelyekre a pedagógusok támaszkodhatnak.”

„A gyengeség az, hogy nincsenek eszközök. Tankönyvekre gondolok, az azokat kiegészítő munkafüzetekre, hanganyagokra, tehát ez gyengeség.”

„Nem tartják hasznosnak. (...) A szülők 60%-a beszéli, (...) családi környezetben használják, de nem látják értelmét, hogy a gyerek ezzel a nyelvi tudással rendelkezzen. (...) Rengeteg ötletünk lenne, (...) de nincs hozzá tényleges anyagi fedezet.”

„Veszélynek azt tartjuk, hogy megszűnhet.”

„Talán hiányosság az, hogy nincsenek munkafüzetek (...) Sokkal gyorsabban haladnánk, ha nem kellene mindent lediktálni, vagy nem kellene fénymásolni. (...) nyelv-könyvre lenne szükség és munkafüzetre (...) De úgy látom, nagyon kevés van belőle.”



1. térkép: A romani nyelv tanítása közoktatási intézményekben a 2008/2009-es tanévben

A kérdőív zárásaként elengedhetetlennek tartottuk, hogy kutatásunkat a pedagógusok javaslataival bővítsük. Olyan véleményeket vártunk, melyek a jövőbeli jobb, hatékonyabb romani nyelvoktató programok érdekében fogalmazódnak meg. Szomorúan tapasztaltuk, hogy a romani nyelv oktatásának nehézségeit tekintve még mindig ugyanazok a problémák állnak fenn, mint az első kutatás idején. Kivétel nélkül minden nyelvtanár azt szeretné, ha a tankönyvpiacon a megvásárolható tankönyvek, munkafüzetek, oktatási segédanyagok szélesebb palettája állna rendelkezésre. De nemcsak mennyiségi növekedést várnak e téren, hanem minőségi változást is. Megfogalmazódott, hogy még mindig kénytelenek saját készítésű munkafüzetekkel ellátni a gyerekeket, mert nincs olyan könyv a piacon, amely általános iskolásoknak, és főként alsó tagozatosoknak szólna. Jó lenne, ha színesebb, játékosabb anyagok is készülnének, olyanok, melyek az életkori sajátosságokhoz igazodva tanítják a romanit. Ezenfelül olyan CD, DVD programokat is szeretnének, amelyek interaktívan segítenék a nyelvoktatás hatékonyságát. Várják az egységes követelményrendszer kidolgozását is.

Megfogalmazódott egyfajta szakmai fórum, vagy szakmai kapcsolat kialakításának igénye is. A legtöbb esetben a kapcsolatépítés gátja, hogy a romani nyelvet oktató intézmények nem tudnak egymásról. Nincs olyan adatbázis, melyből ki lehetne keresni ezeket az iskolákat, óvodákat. A másik akadályozó tényező, hogy a költségvetésük nem tudná fedezni a kapcsolatkiépítéssel járó esetleges kiadásokat. Többek között ezért is szeretnék, ha több pályázati lehetőségük lenne, ezek segítségével megvalósíthatnák terveiket, melyek nemcsak a nyelvoktatást, hanem a cigány népismereti, a szabadidős programok szervezését és a gyerekek kompetencia- és készségfejlesztését is érintik. Emellett nagy szükség volna a pedagógusok szakmai fejlődését segítő projektekre is. A nyelvtanárok szakmai fejlődése érdekében pedig továbbképzéseken is szívesen részt vennének.¹⁴

¹⁴ LAKATOS SZ., *A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben*, in *Kevésbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országában – Konferenciakötet*, Országos Idegennyelvű Könyvtár, Budapest 2010, 56–70.

ROMOLÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN

A 2002-es *Országjelentés* felhívta a figyelmet arra, hogy a magyar felsőoktatásban – legfőképp a szűk szakmai háttér miatt – még csak nemzetiségi nyelv és irodalom szakos tanár-, nemzetiségi tanító- és nemzetiségi óvóképzés folyt. Azóta már több felsőoktatási intézményben elindították az akkreditációs eljárásokat az önálló kisebbségi tanszékek vagy programok kialakítására, amelyek többsége mára már működik is. Az önálló kisebbségi tanszékek hátránya, hogy – a német nyelv kivételével – a hallgatói létszám és a szakok iránti érdeklődés alacsony, így a tanszékek fenntartása nem rentábilis, sokszor anyagi gondokkal küzdenek. E probléma megoldásként sikerült elérni, hogy a nemzetiségi szakok normatív finanszírozása egy kategóriával magasabb szintre kerüljön, mint a többi szaké. A kisebbségi pedagógusképzés szempontjából azonban fontos műhelyek ezek az intézetek, tanszékek, így fontos lenne, ha a kormányzat további állami segítséggel hosszútávon is lépéseket tenne a helyzet megoldására.¹⁵

A cigány kisebbséggel ellentétben a többi magyarországi nemzetiség szerencsésebb helyzetben van azáltal, hogy rendelkezik anyaországgal, amely egyrészt anyagilag tudja támogatni a tanszékeiket, műhelyeiket, másrészt kétoldalú egyezmények alapján, ösztöndíjak segítségével kölcsönösen lehetőséget teremthetnek egymásnak anyaországi képzésekre vagy a kisebbségi tanszékek munkájába való betekintésébe.

Az oktatási tárca támogatásával lehetőség nyílt arra, hogy a Pécsi Tudományegyetem kezdeményezése nyomán több felsőoktatási intézményben bevezetésre kerüljön a romológiai ismeretek oktatása is.¹⁶ Elsősorban olyan intézetekben, tanszékeken, ahol pedagógusképzés folyt, de a szociális vagy egészségügyi területeken tanuló hallgatók – mind alapképzés, mind posztgraduális vagy pedagógus-továbbképzés keretében – is részt vehettek romológiai témájú kurzusokon. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán töretlenül működik ez a romológiai alapismeret-átadás, és a kurzusok minden leendő tanárjelöltnek kötelezőek – nemcsak a romológia szakosoknak.

„A pedagógusok szerepe az oktatás és nevelés, a továbbtanulás előmozdításában kiemelkedő. A magyarországi cigányság jelenlegi iskolázottsági állapotán, és ezáltal társadalmi helyzetük javításában sokat tehetnek a pedagógusok, és köztük is kiemelkedően az általános iskolában tanítók. Ők támogathatják a leghatékonyabban a továbbtanulást. A felkészüléshez, a hatékony iskolai munka eléréséhez a pedagógusoknak tisztában kell lenniük az iskolában eredménytelenül teljesítő gyerekek hátterével is, amiatt, hogy a problémaforráshoz viszonyított leghatékonyabb úton haladjanak ezek a tanulók is.” – fejti ki Sánta Hajnalka.¹⁷

Az 1. táblázat azt mutatja be, hogy melyek azok a magyarországi felsőoktatási intézmények, amelyek ma is felvállalják a nemzetiségi pedagógusképzést. Jól látható, hogy a legelterjedtebb, legtöbb helyen tanulható nemzetiségi szakirány a német. Nem véletlen ez, hiszen a hazai németiségnek régóta nagyon jó kulturális, oktatási, nevelési intézményhálózata van, és az anyaországgal is kiváló kapcsolatot ápol. Értelmiségi rétege évtizedekkel ezelőtt meggyökeresedett, így hatékonyan tudja képviselni érdekeit is, mindemellett

¹⁵ POÓR Z. (szerk.), *Országjelentés – Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez*. Budapest 2002.

¹⁶ Uo.

¹⁷ SÁNTA H., *A cigány gyerekek iskolai teljesítményének nyelvi háttere*, Szakdolgozat, PTE-BTK Nyelv- tudományi Tanszék, Pécs 2001.

1. táblázat: *Nemzetiségi pedagógusképzés*

Felsőoktatási intézmény	Nemzetiség	Szak
AVKF	német	tanító, óvodapedagógus
EJF-PK	német, szerb, horvát	tanító, óvodapedagógus
ELTE-BTK, ELTE-PPK	német, horvát, lengyel, román, szerb, szlovák, szlovén, ukrán	tanár
ELTE-TÓK	német, szerb	tanító, óvodapedagógus
NYME-BPK	német	óvodapedagógus
NYME-BTK	horvát, szlovén	tanár
PPKE-BTK	német, szlovák	tanító, óvodapedagógus
PTE-BTK	német, horvát	tanár
PTE-IFK	német	tanító, óvodapedagógus
SZIE-PK	német, román, szlovák	tanító, óvodapedagógus
SZTE-BTK	német, román, szerb, szlovák	tanár
SZTE-JPK	német, román, szlovák	tanító, óvodapedagógus

Forrás: www.felvi.hu

az egyik legnagyobb számú hazai nemzeti kisebbségről van szó. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemet leszámítva – amely központi, budapesti intézet, így a legtöbb nemzetiségi pedagógusképzés itt folyik – a nemzetiségi oktatás aszerint oszlik meg az egyes intézmények között, hogy az ország mely területén van nagyobb közösség az adott nemzetiségből: román képzés jellemzően a keleti országrészen van, szerb és horvát a déli területeken, a szlovák és a német pedig alkalmazkodik ezeknek a csoportoknak az országban belüli, szétszórt elhelyezkedéséhez.

A cigány/roma nemzetiségi pedagógusképzéseket külön táblázatban (2. táblázat) tekintjük át, mert a többi nemzetiségi képzéstől különbözik abban, hogy csak nyelvoktatás folyik, és az adott cigány nyelvek valamelyikén nincs oktatás, tehát nem kéttannyelvű a képzési forma. Akárcsak a többi nemzetiségnél, itt is jellemzően óvodapedagógus- és tanítóképzés működik.

1994 és 1996 között a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola szervezett kétéves romológus képzést másoddiplomásoknak. Érdekesség, hogy mindkét hazai cigány nyelvet oktatták a képzés során.

2. táblázat: *Cigány/roma nemzetiségi pedagógusképzés*

Felsőoktatási intézmény	Nemzetiség	Szak
AVKF	cigány/roma	tanító, óvodapedagógus
EJF-PK	cigány/roma	tanító, óvodapedagógus
PTE-BTK	cigány/roma	romológiatanár – beás nyelv és kultúra szakirány romani nyelv és kultúra szakirány
SZIE-PK	cigány/roma	tanító, óvodapedagógus

Forrás: www.felvi.hu

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác) ezzel szemben csak a romani nyelv oktatását vállalja, jelenleg cigány/roma nemzetiségi óvodapedagógus-képzést és cigány/roma nemzetiségi tanítóképzést folytatnak itt (a képzés gyökerei az 1977-ben alapított Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskolához vezethetők vissza: a név 2000-ben, a helyszín pedig 2003-ban változott).

Az Eötvös József Főiskola Pedagógiai Karán BA képzés keretében választható cigány/roma tanító, illetve nemzetiségi tanító szak, beás nyelvet itt nem oktatnak, csak romanit, akárcsak a Széchenyi István Egyetem (Gödöllő) Pedagógiai Karán indított nemzetiségi óvodapedagógus képzés cigány/roma szakirányán, melynek kihelyezett tagozata Szarvason működik.

A Pécsi Tudományegyetem tevékenységét a következőkben mutatom be.

NYELVTANÁRKÉPZÉS – A NYELVTANÍTÁS SZAKMAI HÁTTERÉNEK FEJLESZTÉSE

A bemutatott országos kutatás eredményei rávilágítottak arra is, hogy rengeteg tennivaló van a nyelvtanítás szakmai háttérének fejlesztésében, *A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartájában* megfogalmazott feladatok végrehajtásában, illetve a cigány nyelvek 2008-as védelembe vétele óta megsokasodott, számos területet – oktatásügy, igazságszolgáltatás, tömegtájékoztatási eszközök, kulturális tevékenység és kulturális létesítmények, gazdasági és társadalmi élet – érintő célok elérésében is.¹⁸ (A romani nyelv helyzetének javítása érdekében a romani munkacsoport tagjaként magam is javaslatokat teszek, és megoldási lehetőségeket vázolok fel az időszaki jelentések alkalmával.)

Fontosnak tartom, hogy megfelelő szaktudással rendelkező pedagógusok oktassák a nyelvet a jövőben – mint kutatásom rávilágított, egyelőre hiányosságok mutatkoznak ezen a téren. Támogatom azt a javaslatot, mely hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézményeknek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének együtt kell működnie a nyelvtanárképzés szakmai kialakításában.¹⁹ A nyelvvizsgáztatással pedig továbbra is figyelemmel lehet kísérni, hogy milyen tudással kerülnek ki a leendő romani nyelvtanárok.

Az egyik legsürgetőbb tennivalónk, hogy olyan tankönyveket, munkafüzeteket, oktatási segédanyagokat szerkesszünk, amelyek megfelelnek a pedagógusok és a diákok elvárásainak is. Ilyen lehet az óvodásoknak, kisiskolásoknak szóló, színes, képekkel illusztrált kötet, amelyben ismert magyar mondókák, gyerekversek, dalok és kevésbé ismert, cigány ünnepekhez kapcsolódó köszöntők szerepelnek romani nyelven, ezekkel is segíthetjük a korai, játékos nyelvtanulást (mintaként a beás-magyar kiadvány szolgál).

Úgy vélem, a romani nyelv oktatása terén jóval több elszántságra és központi támogatásra lenne szükség, nemcsak tankönyvek kiadása, hanem rendszeres továbbképzések szervezése és az eredmények elismertetése érdekében is.²⁰

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán évek óta sikeresen működő Romológia és Nevelésszociológia Tanszék kiemelt feladatának tekinti a nyelvtanárképzést. Ennek eredményeképpen a kétszintű felsőoktatási rendszerben mesterképzési szak-

¹⁸ *A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartája*, Strassbourg 1992.

¹⁹ FORRAY R. K. – PÁLMAINÉ ORSÓS A., *Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség: cigány program*, in *Educatio*, 2010/1. 75–87.

²⁰ LAKATOS Sz., *A romani (lovári) nyelv oktatásának helyzete*, in KOZMA T. – PERJÉS I. (szerk.)... i. m., 104–109.

jai között már sikeresen akkreditálta a romológiatanár szakot, mely vagy beás nyelv és kultúra, vagy romani nyelv és kultúra szakirányú képesítést ad a hallgatónak. Ez azonban még nem azonos szintű más nemzetiségek tanárképzésével, hiszen ott már alapképzés biztosítja a nyelvismeretet, és az oktatás nyelve is általában az adott kisebbségi nyelv. A romológiatanár mesterszakon egyelőre csak nyelvórákat kap a hallgató, a többi kurzus magyarul folyik. Mégis látnunk kell, hogy az eddig fennállt helyzettel szemben már ez is hatalmas előrelépésnek számít. Jómagam bízom benne, hogy ez még csak az első lépcsőfokok egyike, és a jövőben magasabb szintre tudjuk emelni a cigány nyelvek tanárképzését.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban a magyarországi romani nyelv köz- és felsőoktatási helyzetét, 2008/2009. évi állását mutattam be. A közoktatási helyzetre vonatkozó országos kutatás megerősített bennünket abban, hogy az oktatás hatékonyságának érdekében Romológia és Nevelésszociológia Tanszékünk egyik legsürgetőbb feladata a romani (lovári) és a beás nyelvtanárképzés mielőbbi elindítása. Ennek „előfutáraként” a romológia MA szakon belül már választható a romani nyelv és kultúra vagy beás nyelv és kultúra szakirány. Úgy vélem, ez nagyon fontos kezdeményezés, de mindaddig, amíg nincs olyan nyelvtanárképzésünk, mely egyenértékű a többi magyarországi nemzetiség tanárképzésével, nem lehetünk teljesen elégedettek.

SUMMARY

This study demonstrates the status of Hungarian Romani language in public- and higher education. It pans out about the general introduction of domestic gipsy groups, the legal background of their language usage. Through the research in public education, it highlights the presence and effectiveness of Romani language in kindergarten and school. Overview of the presence of Gipsy languages and trainings with the object of romology are also the part of this study.

BARABÁSNÉ KÁRPÁTI DÓRA

Nyíregyházi Főiskola, Társadalom- és Kultúratudományi Intézet

***A kortárscsoport hatása
a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztására***

Tanulmányomban a legális és tiltott szerfogyasztás kockázati tényezői közül a társas kapcsolatokra, a baráti körben előforduló problémákra koncentráltam. Korábbi kutatási eredményekre támaszkodva azt feltételeztem, hogy a társas problémák összefüggnek a fiatalok legális és tiltott szerfogyasztásával.

A kutatásomban az *Euroadad* kérdőívet használtam. Mindvégig a mintában jelentős szereppel bíró szerekre koncentráltam. Ezek a marihuána, a party drogok (főleg ecstasy), az alkohol, a nyugtató és a dohány.

A minta nagysága 190 fő. A vizsgálatra 2012 őszén, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében került sor. A mintába bekerülő normál fiatalok kiválasztása véletlenszerűen történt. A minta életkor szerint rétegzett, kizárólag a 15–25 éves korosztályt érintette. A vizsgált elemek közötti összefüggéseket regresszió-elemzés segítségével vizsgáltam.

A vizsgálati eredményeim a korábbi kutatási eredményeket megerősítették. A baráti körben előforduló problémák háttérében döntően a legális szerek fogyasztása áll (alkohol, nyugtató, dohány). A tiltott szerek fogyasztása csak kipróbálói szinten fordult elő a vizsgált mintában, a legális szerek esetében viszont megfigyelhető volt mind az alkalmi, mind a rendszeres használat.

ELMÉLETI HÁTTER

A droghasználatra vonatkozó elméletek közül a két legnagyobb figyelmet érdemlő elmélet a szociális kontroll¹, valamint a szociális tanulás elmélet². Medikalizációs irányba ható szempontokkal teszi komplexebbé ezeket másik két ismert modell: a szociális fejlődés³, illetve a bio-pszicho-szociális elmélet⁴.

Mindegyik elmélet lényegében a kötődésre helyezi a hangsúlyt, azaz a társas kapcsolatok fontosságát emeli ki.

¹ HIRSCHI, T., *Causes of Delinquency*, University of California Press, Berkeley 1969.

² AKERS, R. L., *Deviant Behavior: A Social Learning Perspective*, Belmont, CA: Wadsworth 1977.

³ HAWKINS, J. D. – CATALANO, R. F. – MILLER, J. Y., *Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention*, in *Psychological Bulletin*, 1992/112, 64–105.

⁴ ENGEL, G. L., *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*, in *Science*, 1977, 196.

A kontrollelmélet szerint a deviáns viselkedés kialakulásának oka, hogy az egyén elszakad, elszigetelődik, azaz kapcsolata meglazul az őt körülvevő szocializációs csoportokkal és intézményekkel.⁵

A tanuláselmélet szerint pedig azok a viselkedési minta-típusok ismétlődnek, maradnak fenn, amelyeket a környezet kedvezően értékel, folyamatosan megerősít.⁶ Azaz attól válik valaki kábítószer-fogyasztóvá, hogy többet van rossz társaságban, többet érintkezik kábítószeresekkel, mint nem kábítószeresekkel. Ez a csoport az egyén számára referencia-csoport jellegű, vagyis olyan csoport, amelynek elismerését el akarja nyerni, és amelynek viselkedésmintáit átveszi.⁷

A deviáns minták jelentős része felnőtt közvetítéssel történik. A fiatalok jelentős része ugyanis mintegy családi kapcsolatban él az egyes problémás viselkedési formákkal (cigaretta, rendszeres alkoholfogyasztás, sok nyugtató, altató szedése stb.).⁸

A szerfogyasztási szokásokat például a dohányzás technikáját a kortársaktól tanulják meg a fiatalok, miután szüleik „szerfogyasztási mintáit” már elsajátították.⁹

Ennek megfelelően a kontrollelmélet alapján arra számíthatunk, hogy a társas kapcsolatok feltétel nélkül – konkrét tartalmuktól függetlenül – csökkentik a deviáns viselkedés kockázatát, a tanuláselmélet viszont azt sugallja, hogy a kapcsolatok egyaránt lehetnek hasznosak és károsak – attól függően, hogy milyenek azok az értékek, melyeket közvetítenek.¹⁰

A kortársak modellkövetése, a társas összefüggések összefüggésbe hozhatók a dohányzás és az alkohol kipróbálásával.¹¹ A normál fiatalok egyre nagyobb része válik alkoholfogyasztóvá, egyre fiatalabb korban. Emellett magas a gyógyszerre ivók aránya is.¹²

Másrészt a dohányzás és az alkoholfogyasztás kipróbálása serdülőkorban egyben a felnőttiség szimbólumát is jelenti.¹³

Kutatások igazolják, hogy a dohányzó szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel dohánynak, mint a nem dohánzó szülőké.¹⁴

A tiltott szerek közül a legelterjedtebb a marihuána, ezt követi az LSD és más hallucinogének, valamint az amfetaminok és az ecstasy.¹⁵

⁵ HIRSCHI, T., i. m.

⁶ AKERS, R. L., i. m.

⁷ SUTHERLAND, E., *The professional thief*, The University of Chicago Press. Chicago 1947.

⁸ ELEKES Zs., *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon- ESPAD 2007*, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Szakmai Forrás Sorozat, L'Harmattan, Budapest 2009.

⁹ AKERS, R. L., i. m.

¹⁰ MOKSONYI F. – HEGEDŰS R., *Társadalmi integráltság, kultúra, deviancia: A vallás hatása az öngyilkosságra Magyarországon*, in *Szociológiai Szemle*, 2006/4, 3–18.

¹¹ ASZMANN A., *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*, Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat, *Nemzeti Jelentés*, 2002, Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest 2003.

¹² ELEKES Zs., i. m.

¹³ WILD, CT *Personal drinking and sociocultural drinking norms: A representative population study*, in *Journal of Studies on Alcohol*, 2002/63, 469–475.

¹⁴ PIKÓ B., *Ifjúkori problémaviselkedés*, in PIKÓ B., *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Szakmai Forrás Sorozat, Elméletek-Modellek 3. L'Harmattan, Budapest 2007.

¹⁵ Nemzeti drog fókuszpont: 2011-es éves jelentés az EMCDDA számára, Magyarország, Új fejlemények, trendek és részletes információk a kiemelt témákról.

A normál populációs vizsgálatokban – ESPAD¹⁶, HBSC¹⁷, Ifjúság¹⁸ – a tiltott szerek közül a (marihuana, party drogok, LSD, amfetaminok) fogyasztása csak 1-2 alkalommal történő kipróbálásra korlátozódik, és kifejezetten ritka a sokszori fogyasztás előfordulása¹⁹.

SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEGEK: KORTÁRCSOPORT

A fiatalok személyiségfejlődése, szocializációja különböző intézmények (pl. család, iskola) keretei között történik. Ha a személyiségfejlődés különböző okok miatt megreked, akkor különböző kortárs csoportok veszik át a szocializációs intézmények szerepét.²⁰

A kortárcsoport sajátos tulajdonságokkal, szokásokkal rendelkezik, ez képezi identitástudatának alapját. Ez szabja meg a tagokkal szemben támasztott elvárásokat, melyeknek meg kell felelnie, ha az adott csoporthoz akar tartozni a fiatal. Ezért, ha egy baráti társaságban kedvelt időtöltési forma a marihuana-szívás, nagyon nehéz a csoporton belül maradni úgy, hogy valaki visszautasítja az ebben való részvételt. A kábítószer kipróbálása, a közös droghasználat mintegy „beavatási szertartásként” is felfogható.²¹

Az alkohol és marihuána-fogyasztás gyakoriságát erőteljesen meghatározza a norma-követő attitűd.²²

Különösen veszélyes a fiatal életében a serdülőkor, ugyanis leggyakrabban 15 és 17 éves kor között következik be jelentős emelkedés a kipróbálás terén.²³

A fiatalok jelentős része barátai, kortársai társaságában gyűjt rá, vagy iszik először alkoholt, de a legtöbben az illegális drogok fogyasztásával is kortársaikkal kísérleteznek.²⁴ A kortársak, barátok ugyanis referenciacsoportként előírják a drogfogyasztást, és elvárások és drogfogyasztó minták közvetítése révén erős befolyást gyakorolhatnak.

Kutatások igazolják, hogy a barátokkal töltött esték száma összefüggést mutat a gyakoribb dohányzással és alkohol-fogyasztással.²⁵

A kortárcsoport hatása természetesen önmagában még nem negatív, hiszen a serdülőkori identitásfejlődésben fontos szerepe van. Itt elsősorban az a meghatározó, hogy a problémás viselkedés mennyiben szolgál csoportkonformitást erősítő célokat, mert ebben az esetben az alkalmazkodás egyik eszköze lehet a szerfogyasztás.²⁶

¹⁶ Az ESPAD-felmérés a 16 éves középiskolások dohányzási, illetve alkohol- és drogfogyasztási szokásait vizsgálja. A program célja a fiatalok fogyasztási szokásaiban bekövetkezett változások mérése. A kutatás vezetői Elekes Zsuzsanna és Paksi Borbála.

¹⁷ HBSC (Health Behaviour in School Aged Children, Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása) kutatás Magyarországon a 17 éves iskoláskorú népesség egészségmagatartását vizsgálja.

¹⁸ Az ifjúság kutatás a 15–29 éves korosztály országos reprezentatív mintáján vizsgálja a fiatalok iskoláztatását, elhelyezkedési esélyeit, szabadidős tevékenységeit, életmódját. A kérdőívben található kábítószer-fogyasztásra vonatkozó kérdések is.

¹⁹ BAUER B. – SZABÓ A., *Ifjúság 2004 gyorsjelentés*, Századvég Civil Akadémia, Budapest, 2005.

²⁰ BÁCSKAI E. – GEREVICH J., *Ifjúság és drogfogyasztás*, Drogmegelőzési Módszertani Központ és Ambulancia, Budapest 1997.

²¹ RÁCZ J. ÉS MTSAL., *A drogkérdésről – őszintén*, in B+V (medical&medical), Lap – és Könyvkiadó Kft., Budapest 2005.

²² KROHN., *Norm qualities and adolescent drinking and drug behavior*, in *Journal of Drug Issues*, 1982/12, 343–359.

²³ ASZMANN A., i. m.

²⁴ DOMOKOS T. – MAHLER B. – RUFF T., *Tanulói drogprevenciós kutatás Kaposváron*, Echo Survey, Szociológiai Kutatóintézet, 2005/1.

²⁵ Uo.

²⁶ RÁCZ J. ÉS MTSAL., i. m.

Kutatások igazolják, hogy a kortársak normakövetése az egyik legerősebb kockázati tényezőnek számít.²⁷

Más kutatások szerint viszont a kortárshatás abban az esetben válik kockázati tényezővé, ha a szülőkkal való kapcsolat megromlik.

A szülői hatás tehát nem választható el élesen a kortárshatástól, hiszen a kettő egymást is befolyásolja. A szülői hatás a kortárshatást jelentősen módosíthatja. A szülőkkal való jó kapcsolat, kötődés mérsékelheti a drogfogyasztó kortársak rizikóját.²⁸

Ha egy gyermek a két legfontosabb szocializációs közösségben – a családban és az iskolában – rosszul érzi magát, akkor máshol keresi a kapcsolódási pontokat, és olyan közösséget keres magának, melybe befogadják, és amelyben sikerélménye lehet.²⁹

A KUTATÁS HIPOTÉZISE ÉS MÓDSZERE

Kutatásom során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a fiatalok társas kapcsolatai és a szerfogyasztás között milyen összefüggés található.

Módszerként az Euroadad kérdőív feldolgozását alkalmazom, melynek megalkotása Bácskai Erika, Gerevich József és Rózsa Sándor nevéhez fűződik.³⁰ 2011 óta alkalmazzák, használata 25 éves korig ajánlott. A kérdőív hét nagyobb problématerületet – egészségi állapot, iskola, társas kapcsolatok, család, pszichológiai állapot, jogi helyzet, alkohol- és drogfogyasztás – mér fel, továbbá tartalmaz egy általános részt is. A problémakörök közül jelen tanulmányban kizárólag a társas kapcsolatokra koncentráltam. Ezzel a témával kapcsolatosan a kérdőív felméri a vizsgált időszakra jellemző érdeklődési kört, a kortársakkal való kapcsolatot, különös tekintettel a szerhasználatra és az antiszociális magatartásra. A kérdések a társas kapcsolatok hiányára és a kortárs csoport általi befolyásra irányulnak.

A legális szerek közül az alkoholra, nyugtatóra, dohányra, az illegális vagy tiltott szerek közül pedig a marihuánára és a party drogokra koncentráltam. Kíváncsi voltam, hogy a vizsgált mintában a szerfogyasztás milyen mértékű? A szerfogyasztás a fogyasztás gyakorisága alapján lehet kipróbálói, alkalmi és rendszeres használat.³¹

Az adatok feldolgozását az SPSS statisztikai programcsomag segítségével végeztem. Az elemek közötti lehetséges összefüggések vizsgálatához regresszió elemzést alkalmaztam. Függő változónak tekintettem a szerfogyasztást, függetlennek pedig a társas kapcsolatokat mérő változókat.

²⁷ KROHN., i. m.

²⁸ PIKÓ B., i. m.

²⁹ KÖSÁNÉ O. V., *Magatartási zavarok-szociális inadaptáció*, in Balogh L. – Tóth L. (szerk.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó 1998.

³⁰ GEREVICH J. – BÁCSKAI E. – RÓZSA S., *A serdülőkorú problémák értékelő interjúja*, Euroadad kézikönyv, Addiktológiai Kutató Intézet, Budapest 2004, 129–136.

³¹ A kipróbálók azok a fiatalok, akik eddigi életükben egyszer, vagy maximum 3 alkalommal próbáltak valamilyen kábítószerrel. Alkalmi fogyasztók azok a fiatalok, akik életük során több mint 3 alkalommal használtak valamilyen legális vagy tiltott szert, de az egy hónap során történő maximális szerhasználat 1–4 napra korlátozódik. Végül a rendszeres fogyasztók egy hónapban 5, vagy annál több alkalommal fogyasztják az adott szert.

VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

Vizsgálatom alapját a 2012-ben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében felvett Euroadad interjúk képezik. A minta nagysága 190 fő. A mintába bekerülő személyek kiválasztása véletlenszerűen történt. A minta életkor szerint rétegzett, kizárólag a 15–25 éves korosztályt érintette. A kérdezés papír alapon történt, önkitöltős kérdőív formájában.

A mintában 25 nő és 165 férfi szerepelt, 75,8%-uk 18 év feletti, 24,2%-uk pedig 15 és 18 év közötti. A megkérdezettek mindegyike iskolába jár.

1. táblázat: A szerfogyasztás jellemzői a fiatalok körében (%), $n = 190$

Legális és tiltott szerek	Fogyasztás életében			Első fogyasztás			Maximális fogyasztás egy hónapban					
	soha	max. 3 alkalom	több mint 3 alkalom	15 év alatt	15–18. év	18 év felett	soha	1–4	5–8	9–15	15-nél több	naponta
Alkohol	3,2	4,2	92,6	40,5	54,7	1,6	3,2	73,7	15,3	3,7	4,2	–
Marihuana	78,9	21,1	–	2,6	16,8	2,1	78,9	15,8	5,3	–	–	–
Dohány	12,6	3,7	83,7	37,9	46,8	2,6	12,6	3,7	–	–	6,8	76,8
Nyugtató	83,7	6,8	9,5	1,6	10,5	4,2	83,7	7,4	7,4	1,6	–	–
Party-drog	84,7	15,3	–	–	14,2	1,1	84,7	12,6	2,7	–	–	–

Forrás: saját vizsgálatok

A legális szerek közül első helyen az alkohol szerepel, a kérdezettek csaknem mindegyike (96,8%) fogyasztott már alkoholt élete során. Az ESPAD kutatás hasonló eredményt mutat, a fiatalok 92,1%-a fogyasztott már alkoholt élete során. Az alkohol esetében nemcsak a kipróbálás, hanem a többszöri fogyasztás előfordulása is igen gyakori. A havi prevalencia érték 50–60% között mozog (55,4%), azaz a fiatalok több mint fele minden hónapban legalább egyszer fogyaszt alkoholt. A fiatalok 13,8%-a legalább 6 alkalommal, azaz gyakrabban mint hetente fogyaszt alkoholt.³² Az előbbieket esetben alkalmi, az utóbbiban pedig rendszeres fogyasztókról beszélhetünk. A mintámban az alkalmi és rendszeres fogyasztók aránya valamivel magasabb, ez lehet életkori sajátosság is. Havonta legalább egyszer alkoholt fogyasztott a fiatalok közel fl-e, az 5 vagy annál többszöri fogyasztás előfordulása pedig 23,2%.

A második helyen a nyugtató típusú (barbiturátok és egyéb nyugtatók) kábítószerfajták szerepelnek. A fiatalok 16,3%-a próbálta már élete során. A 2007. évi ESPAD kutatásban³³ ez az arány valamivel alacsonyabb, 8,9%.

A 190 fő közül 166 dohányzik, azaz a kérdezettek több mint fl-e. Az ESPAD kutatásban és a HBSC kutatásban³⁴ ez az arány 65–70% (1. sz. táblázat).

³² ELEKES ZS., i. m.

³³ Az ESPAD-felmérés a 16 éves középiskolások dohányzási, illetve alkohol- és drogfogyasztási szokásait vizsgálja. A program célja a fiatalok fogyasztási szokásaiban bekövetkezett változások mérése. A kutatás vezetői Elekes Zsuzsanna és Paksi Borbála.

³⁴ HBSC (Health Behaviour in School Aged Children, Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása) kutatás Magyarországon a 17 éves iskoláskorú népesség egészségmagatartását vizsgálja.

A tiltott szerek közül első helyen a marihuána áll, a fiatalok 21,1%-a használta már élete során, maximum 3 alkalommal. A party drogok (15,3%) fogyasztása jóval kisebb arányban fordult elő körükben (15,3%).

Összességében azt lehet mondani, hogy a vizsgált mintában a tiltott szerek (marihuána, party drogok) fogyasztására a kipróbálás a jellemző, azaz a fiatalok maximum 3 alkalommal próbálták életük során.

A 2007. évi ESPAD vizsgálatban szintén a marihuána-fogyasztás mutatott jelentősebb prevalencia értéket. A szerhasználók nagyobb része próbálkozó, vagy alkalmi fogyasztó. A diákok 33,4%-a 1-2 alkalommal próbált ki valamilyen visszaélésre alkalmas szert.³⁵

A HBSC kutatásban a szerhasználat tekintetében 3 kategóriát állapítottak meg: 1–5 alkalom, 6–19 alkalom, 20–40 alkalom. A fiúk és a lányok az 1–5-ig terjedő kategóriában érték el a legmagasabb értéket. A HBSC kutatásban a marihuána-fogyasztás prevalencia értéke 15%³⁶.

A 2008-as Ifjúság kutatásban³⁷ a fiatalok 17%-a jelezte, hogy kipróbált már valamilyen kábítószer élete során.

A normál populációs vizsgálatok eredményei nagy hasonlóságot mutatnak. Európában a marihuána a leggyakrabban használt illegális szer. A marihuána után a legelterjedtebb drogok sorrendben a következők: ecstasy, amfetaminok.

A legális és tiltott szerek használata és az életkor közti összefüggéseket vizsgálva megállapítható, hogy a legtöbben a 15–18 éves korosztályon belül fogyasztották először az adott szert (alkohol, 54,7%, marihuána 16,8%, party drog 14,2%). A legális szerek esetében azonban gyakori a 15 év alatti fogyasztás előfordulása is (alkohol, 40,5%, dohányzás 37,9%) (1. sz. táblázat). Az ESPAD kutatás szerint a tiltott szerek (marihuána, party drogok) fogyasztása legnagyobb arányban szintén 15–16 éves korban következik be. A legális szerek (cigaretta, alkohol) kipróbálása pedig már 10–14 éves korban elkezdődik.

A FIATALOK TÁRSAS KAPCSOLATAI

A fiatalok életében meghatározó szerepet töltenek be a barátok. A 90-es években a Magyar Háztartás Panel vizsgálatai megállapították, hogy a barátok száma minden egyes társadalmi kategóriában csökken, és nő azok aránya, akik egyáltalán nem rendelkeznek barátokkal.³⁸

Más a helyzet a serdülők esetében, akik éppen a családról való leválás időszakát élik meg, mely egy időre eltávolítja őket a családi kötődésektől és közelebb hozza őket a kortársakhoz. A magányos helyzetkép a serdülőket egyelőre még nem érinti.³⁹

³⁵ ELEKES Zs., i. m.

³⁶ NÉMETH Á., *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*, OGYEI, *Budapest drogfogyasztása Magyarországon – ESPAD 2007*, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Szakmai Forrás Sorozat, L'Harmattan, Budapest, 2007.

³⁷ Az ifjúság kutatás a 15-29 éves korosztály országos reprezentatív mintáján vizsgálja a fiatalok iskoláztságát, elhelyezkedési esélyeit, szabadidős tevékenységeit, életmódját. A kérdőívben található kábítószer-fogyasztásra vonatkozó kérdések is.

³⁸ DÁVID B. – ALBERT F., *Kit nevez Ön barátnak? A barátság szociológiai megközelítésben*, Századvég, 2005/4. 91–126.

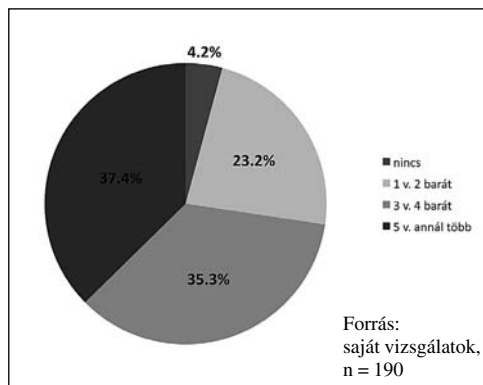
³⁹ PÉNZES M. – HÜSE L., *A nyíregyházi serdülők egészségmagatartása*, NYÍRKEF, Nyíregyháza 2007.

A barátokra vonatkozó kérdéscsoport első kérdése: „Hány közeli barátod van?” – ezt szemlélteti az 1. ábra.

Az általam vizsgált 15–25 éves korosztály esetében a fiatalok közel fele, 37,4%-uk (71 fő) számolt be nagyszámú (5 vagy annál több) barátról. 3-4 barátról tett említést a kérdezettek 35,3%-a (67 fő). A fiatalok 23,2%-a (44 fő) 1-2 barátot említett csupán, és mindössze az interjúalanyok 4,2%-a (8 fő) válaszolt úgy, hogy se lány, se fiúbarátja nincs (1. ábra).

Arra a kérdésre, hogy „Ha valamilyen problémád adódik, van-e olyan barátod, akivel tudsz erről beszélni?” – a fiatalok 87,9%-a (167 fő) igennel válaszolt. Tehát azt lehet mondani, hogy a fiatalok jelentős

része meglehetősen intenzív baráti kapcsolatokról számolt be. A barátságoknak azonban nem csupán a kellemes oldalát ismerjük. A fiatalok 10%-a nyilatkozott úgy, hogy a baráta társadalmilag elfogadhatatlan tevékenységekbe keverték bele. Ha ugyanis egy csoport befogad egy fiatalt, akkor elvárás vele szemben, hogy azonosuljon a csoport szokásaival. Ez pedig hajlamosító tényezője lehet az alkohol- és drogfogyasztásnak.⁴⁰



1. ábra: A fiatalok közeli barátainak száma

A szerfogyasztás szempontjából különösen fontos, hogy a fiatalok barátaik között vannak-e deviáns tünetekkel rendelkezők, ugyanis a nem megfelelő kortárs csoport hatására is lehet szerfogyasztó egy fiatal. A kérdőív a legjobb 5 barát jellemzésével próbálja felmérni a fiatalok baráti körében előforduló problémákat. Ezt 5 állítás segítségével vizsgálja, melyet a 2. sz. táblázatban szemléltetnek.

2. táblázat: A fiatalok baráti körének jellemzői, n = 190

Hány barát-ra jellemző	Alkohol-problémával küzdő barát		Kábítószer-problémával küzdő barát		Kicsapták/tervezték, hogy kicsapják az iskolából		Iskolai problémával küzdő barát		Szülők által ismert barátok	
	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő
0	71,1	135	88,9	169	84,7	161	74,7	142	6,8	13
1–2	21,6	41	5,8	11	10,5	20	16,8	32	42,1	80
3–4	3,2	6	1,1	2	0,5	1	3,7	7	43,2	82
5 v. több	–	–	–	–	–	–	0,5	1	3,7	7
NA*	4,2	8	4,2	8	4,2	8	4,2	8	4,2	8
Összesen	100	190	100	190	100	190	100	190	100	190

*NA = nem alkalmazható: azon fiatalok százalékos aránya, akik egyáltalán nem rendelkeznek barátokkal

Forrás: saját vizsgálatok

⁴⁰ BARABÁSNÉ KÁRPÁTI D., *Szocializáció és drogfogyasztás. A családi, iskolai és a kortárs csoporttal kapcsolatos rizikótényezők vizsgálata kezelésben részesült drogfogyasztó fiatalok körében*, PhD értekezés. Budapest 2011.

Az első két állítás a barátok deviáns tüneteit vizsgálja. A 2. sz. táblázatból jól látható, hogy a fiatalok 1/4-e számolt be alkoholproblémával küzdő barátról.

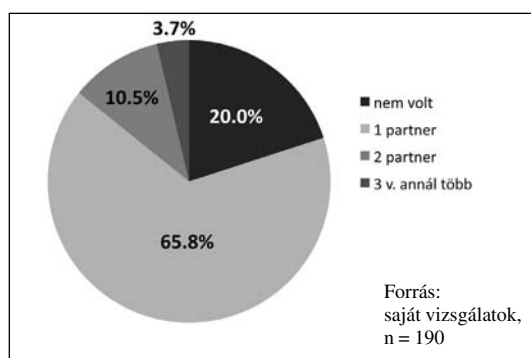
A kábítószer probléma elenyésző arányt képvisel, a 190 főből mindössze 13 fő számolt be kábítószer fogyasztó barátról.

Az iskolával kapcsolatos problémákat szintén két állítás méri. A fiatalok barátainak 11%-át (21 fő) kizárták az iskolából, 1/5-e (21%) pedig olyasmiről beszámolt, aki bajba sodorta.

Ezenkívül fontos kérdés az is, hogy a válaszadók szülei ismerik-e gyermekük barátait. 80 fő (42,1%) számolt be arról, hogy a szülei csak 1-2 barátját ismerik. A megkérdezettek közel fele (46,9%) nyilatkozott úgy, hogy a szülei 3 (vagy több) barátját ismerik. A szülőknek ugyanis a rohanó életmód következtében nem jut elég idejük a gyerekekre, így nem ismerik a barátait, és nem veszik észre, ha gyermekük rossz társaságba keveredik (2. sz. táblázat).

A kérdőív rákérdezett a barátokkal való elégedettség mértékére is. A válaszokból kiderül, hogy a fiatalok 80%-a meglehetősen, vagy nagyon elégedett társas kapcsolataival, annak ellenére, hogy baráti körében megfigyelhetők a vizsgált problémák. Ez azt mutatja, hogy a fiatalok nem érzékelik a probléma súlyát.

PÁRKAPCSOLAT A KÉRDEZETTEK KÖRÉBEN



2. ábra: Partnerek száma az elmúlt 3 hónapban

A kérdőív a társas kapcsolatokon belül a partnerkapcsolatra is rákérdez. A 12–25 éves korosztály körében általában még nem jellemző a családalapítás, de a megkérdezettek döntő többségének van partnere. A fiatalok 80%-a nyilatkozott úgy, hogy az elmúlt 3 hónapban és jelenleg is van partnere, sőt, 14,1%-uk több partnerről is beszámolt (2. ábra).

A megkérdezettek 17,9%-a nincs megelégedve jelenlegi partnerével. A partnerek deviáns tüneteit a kérdőív 3 állítása vizsgálja. A partnerek 22,6%-ának vannak alkoholproblémái, kábítószer-problémáról viszont csupán 5,8% (11 fő) tett említést.

A KORTÁRSCSOPORT ÉS A DROGHASZNÁLAT

A társas kapcsolatok kitüntetett szerepet játszanak a szerfogyasztás kialakulásában. A kortárs kapcsolatok szerepét a barátok szerfogyasztási szokásainak, illetve a baráti körben előforduló problémák gyakoriságának vizsgálatával mérjük. Mivel az Euroadad a fiatalok partnerkapcsolatára, és a partnerek deviáns tüneteire is rákérdez, arra is kíváncsi voltam, hogy a partnerek körében előforduló deviáns tünetek hatással vannak-e a kérdezetre?

Mindvégig a mintában jelentős szereppel bíró szerekre koncentráltam. Ezek a marihuána, a party-drogok (főleg az ecstasy), az alkohol, a nyugtatók és a cigaretta.

A kortársak körében elforduló problémák és a szerfogyasztás közötti kapcsolatot regresszió-elemzés⁴¹ segítségével vizsgáltam⁴² (3. sz. táblázat).

3. táblázat: Társas problémák és a drogfogyasztás összefüggése a fiatalok körében, $n = 190$

Változók	Nyugtató	Dohányzás	Alkohol	Marihuana	Party-drog
Alkoholproblémával küzdő barát	0,069	0,987	0,040*	0,605	0,793
Kábítószer-problémával küzdő barát	0,147	0,603	0,009*	0,008*	0,031*
Olyan barát, akit kicsaptak vagy tervezték, hogy kicsapják az iskolából	0,553	0,900	0,097	0,454	0,639
Iskolai problémával küzdő barát	0,326	0,056*	0,690	0,719	0,788
Szülők által ismert barátok száma	0,165	0,269	0,044*	0,257	0,273
Barátok száma	0,088*	0,667	0,448	0,036*	0,853
Barátokkal való elégedettség mértéke	0,425	0,506	0,025*	0,969	0,887
Beszélgései, bizalmi problémák barátokkal	0,720	0,980	0,609	0,227	0,240
Partner alkoholfogyasztása	0,401	0,004*	0,498	0,044*	0,066*
Partner drogfogyasztása	0,340	0,003*	0,059*	0,812*	0,601*

Szignifikáns * $p < 0,05$

Forrás: saját vizsgálatok

A 3. sz. táblázatból jól látható, hogy a fiatalok alkoholfogyasztásának a valószínűségét növeli az alkohol- és kábítószer-problémával küzdő barát, illetve partner jelenléte, valamint az olyan barát, akit nem ismernek a szülők. Ezenkívül erős pozitív szignifikanciát tapasztaltam a barátokkal való elégedettség mértéke és az alkoholfogyasztás között ($p = 0,025$). Minél elégedettebb a társas kapcsolataival a fiatal, annál nagyobb a valószínűsége az alkoholfogyasztásnak. A fiatalok alkoholfogyasztása a vizsgált társas problémák felével mutatott összefüggést.

Összességében azt lehet mondani, hogy a baráti körben előforduló problémák háttérben döntően a legális szerek fogyasztása áll, közülük is kiemelkedik az alkohol szerepe. Ennek oka az is lehet, hogy a vizsgált mintára döntően a legális szerek fogyasztása jellemző. Az alkoholfogyasztás és a dohányzás estében is megfigyelhető az alkalmi vagy a rendszeres használat.

A partnerek deviáns tüneteit a partnerek kábítószer- és alkoholfogyasztásával mértem, melyek mind a legális, mind az illegális szerek fogyasztásának a valószínűségét növelik.

⁴¹ A regressziós modellben egy függő változó viselkedését független változókkal magyarázzuk. Ha a függő változó numerikus, a magyarázó változó pedig numerikus vagy kategoriális, akkor lineáris regressziót alkalmazunk. Ha viszont a függő változó kategoriális, akkor logisztikus regressziót alkalmazunk.

⁴² SZÉKELYI M. – BARNA I., *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*, Typotex Kft., Budapest 2005.

A tiltott szerek közül a marihuána és a party drog közel azonos súlyt képvisel. A marihuána és a party drog fogyasztásának esélyét növeli az olyan barát, vagy partner, akinek kábítószer problémái vannak (3. sz. táblázat).

KONKLÚZIÓ

Az elmúlt 10-15 évben jelentős mértékben nőtt az illegális drogok fogyasztása Magyarországon. A társadalom nyitottabbá válásával, a személyes szabadság kiteljesedésével, a globalizáció, az egyéni kultúra terjedésével a drogok egyre jobban hozzáférhetőek lettek, és használatuk a fiatalok körében egyre elfogadottabbá vált.

A vizsgálatban szereplő 190 személy mindegyike kipróbált vagy rendszeresen használ valamilyen tudatmódosító szert. A vizsgált szerek: alkohol, nyugtató, dohány, party drog, marihuána.

A szerfogyasztás a fogyasztás gyakorisága szerint lehet kipróbálói szintű, alkalmi és rendszeres használat. Az eredmények azt mutatták, hogy a tiltott szerek fogyasztása csak kipróbálói szinten fordult elő a vizsgált mintában, a legális szerek esetében azonban megfigyelhető volt mind az alkalmi, mind a rendszeres használat.

Az egyes szerek kipróbálásában, illetve rendszeres használatában kitüntetett szerepet játszanak a fiatalok kortárs kapcsolatai, valamint a kortársak deviáns tünetei. Nemcsak a barátok, hanem a deviáns tünetekkel rendelkező partnerek is növelik a kérdezettek szerfogyasztásának valószínűségét.

SUMMARY

Considering the risk factors of legal and prohibited drug consumption, my essay concentrates on the friend relations. The sample covered 190 interviewees. The drugs were: marijuana, club drug, alcohol, tranquilizer, smoking.

The sample under survey has clearly showed that the friends problems are connected to the young people's prohibited and legal drug consumption, and alcohols play a particularly stressed role.

The results have highlighted, that the friends struggling with problems has also increased the chance of trying drugs. Besides friends, partners with deviant symptoms also increase the likelihood of the respondents drug consumption.

BAJZÁTH SÁNDOR – TÓTH ESZTER ZSÓFIA – RÁCZ JÓZSEF

Megálló Alapítvány – Magyar Nemzeti Levéltár – Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Pszichológiai Intézet

***Vándortörténetek, ismétlődő motívumok
a szocialista időszak drogfogyasztóinak narratíváiban*****BEVEZETÉS**

A Rác József vezette kutatás során, 2010 és 2013 között a szocialista időszakbeli drogfogyasztásról készítettünk interjút egykori szerhasználókkal és korabeli szakemberekkel (orvosokkal, pszichológusokkal, pszichiáterekkel). Húsz téma- és életútinterjút készült el. Kutatási eredményeink egy részét publikáljuk e folyóirat hasábjain.

Célunk elsősorban az volt, hogy jobban megértsük a korabeli jelenséget, mozaikszerű képet adjunk a szerhasználat sajátosságairól, és arról, hogyan emlékeznek vissza az egykori fiatalok arra az időszakra. Ábrázoljuk, hogyan jelenítik meg ma a korabeli szakemberek azt az időszakot, amikor még gyermekcipőben járt a prevenció.

A diktatúra keretei között a szerhasználat értelmezhető lázadásként, egyfajta *Eginesinn*-ként (önfejlés) is,¹ ahogyan Bajzáth Sándor megfogalmazta: „Az 1980-as évek eleje, akkor volt ez az iszonyú szürke pártállam teljesen reménytelen időszak. Van ez a *Margarethe von Trotta* film, az *Ólomidő*, olyan jó a címe. Az 1980-as évek elejének hangulatát adja vissza, amikor minden úgy áll és nem történik semmi, és az az érzés, hogy ez egész életében így fog maradni”.² A szerhasználó lázad a kilátástalanság, jövőtlenség ellen, annak ellenére, hogy a hivatalos diskurzus szerint a szocialista embernek nem volt szüksége semmilyen pótszerre ahhoz, hogy boldog legyen. A korabeli kábítószer-használat módjainak különbözőségét – mely attól függően alakult, hogy ki, milyen társadalmi csoporthoz kötődött – igazolta kutatásunk is: a lakótelepekhez a ragasztózást, a korabeli underground csoportokhoz a gyógyszererezést, a külföldi kapcsolatokkal rendelkező művészekhez a fűvezést köthetjük.

A paternalista állami gondoskodás többféle módszerrel is próbálta kezelni a szerhasználatot. Egyrészt a nyilvános diskurzusban tabusította: 1985-ig újságcikk nem jelenhetett meg a témáról. Másrészt eleinte pszichiátriai módszereket vagy gyógyszeres kezelést alkalmaztak a kábítószereseknél. Egyéni, pszichiáteri és egyházi kezdeményezésre, külföldi modellek adaptálásával, fokozatosan alakult át a kezelésmód, és inkább már a rendszerváltás után.

¹ Az *Eginesinn*ről lásd: MAJTÉNYI GY., „Uraltak” vagy „önfejlük”? Diktatúrák mindennapjai a német társadalomtörténet-írásban, in *Korall*, 2001/5–6, 249–250., valamint MAJTÉNYI GY., *Ön-fejlés. A másik Németország történelme*, in *Aetas*, 2003/18.

² Interjú Bajzáth Sándorral, 119.

A rendszerváltáshoz kötődő identitásválság a fogyasztókat is elérte: voltak, akik egyházi közösséghez kezdtek kötődni, mások pedig nosztalgikusan idézik vissza a rendszerváltás előtti időket, amikor a fogyasztók összetartó közösséget alkottak, és nem fertőzte még meg a drog világát a piac és a bűnözés.

Mielőtt rátérnénk e témára, röviden tekintsük át, hogy Magyarországon milyen módszereket alkalmaztak a szerhasználókkal készített interjúk során (eltekintve most attól, amikor a vallomásokat egyes szám első személyű monológba szerkesztve közölték³). A rendszerváltás előtti kábítószer-fogyasztásra vonatkozóan viszonylag kevés retrospektív interjú kutatás folyt Magyarországon. Az 1980-as évek eleji kortárs kutatások értelem-szerűen elsősorban szociológiai vagy orvosi-pszichiátrai jellegűek voltak.⁴ A szociográfusok egységes narratívába szerkesztett életutakat ábrázoltak (pl. Géczi János: *Vadnarancsok*, Boros István-Vértessy Péter: *Narkó-blues*). Rácz József és munkatársai 1980 és 1985 között 234 interjút készítettek. A fiatalok szubkultúráiról, így a csövesekről, punkokról is folytatott kutatásnak része volt a korabeli kábítószer használat értelmezése is. Kontroll-csoportként olyan fiatalokkal is megkérdezték, akik nem használtak drogokat.⁵ A kutatásban az interjúkat pszichológusok, szociológusok, tanárok, egyetemi hallgatók készítették. Résztvevő megfigyelőként jelen voltak a fiatalok baráti társaságaiban, félig strukturált interjúkat készítettek velük. Bár a kábítószerhasználat büntetőjogi felelősséggel járt, kevés olyan fiatal volt, aki visszautasította volna, hogy beszélget velük. Az interjúk alapján a fiatalokat négy csoportba osztották: akik sosem használtak drogokat, akik kipróbálták, akik alkalmoszerű szerhasználók és a naponta fogyasztók. Táblázatokban és adattárakban összegezték a fiatalok társadalmi és szociokulturális háttérére vonatkozó adatokat.⁶

E kutatás része volt A „Z” *téri csövesek* című tanulmány, ez az egyetlen olyan kortárs munka, amely az interjú vizsgálat eredményeit témák szerint elemzi.⁷ A Rácz József, Göncz Dániel, Kéthelyi Judit, Harangozó Judit, Horváth Ágnes és Szombathelyi Zsolt által, 1980 nyarán folytatott kutatás során 52 egy térhez kötődő fiatallal készítettek 2,5 órás szociológiai mélyinterjút. A térre rendszeresen 100 fiatal járt le. A szerzők a tanulmányban elemezték a laza csoportosulásokban a lányok helyzetét, a fiatalok családi háttérét, iskolai végzettségét, esetleges hátrányos helyzetét. Körvonalazódott, hogy társadalmi háttér szempontjából vagy elit, vagy lerobbant közegből érkeztek a fiatalok. A tanulmány elemezte a fiatalok alkohol- és drogfogyasztási szokásait, a csoportosulás szerepét a tagok életében, életperspektíváikat és az intézményrendszerek – vallás, együttesek és művelődési házak – szerepét az életükben, valamint a csöves jelenség néhány történeti összefüggését is, alternatívát vázolva fel a jelenség okozta problémák megoldására. A rendszerváltás után a szakirodalom is inkább az életutak egybeszerkesztett közlését tartotta célszerűnek, többek között S. Varga Judit jelentetett meg kötetet „Amszterdami Lacika” életútjáról.⁸

³ Többek között: GÉCZI J., *Vadnarancsok*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1982, BOROS I. – VÉRTESSEY P., *Narkó-blues*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1986, VARGA I., *Anyagba zárva. Drogos sors történetek*, Válasz Könyvkiadó, Budapest 2003, VARGA J., *Éjjél után. S. László (Amszterdami Lacika) önvallomása*, Kolor Optika, Budapest 2002.

⁴ RÁCZ J., *Drug use by the Members of Youth Subcultures in Hungary*, in *The International Journal of the Addictions*, 1992/27 (3), 290.

⁵ RÁCZ J., i. m., 289.

⁶ RÁCZ J., i. m. 293.

⁷ A „Z” *téri csövesek*, in RÁCZ J., *Ifjúsági szubkultúrák, intézmények, devianciák*, Scientia Humana Társulás, Budapest 1998, 4–22.

⁸ VARGA J., *Éjjél után. S. László (Amszterdami Lacika) önvallomása*, Kolor Optika, Budapest 2002.

Nem drogos interjúkat, hanem az ezredvég környékén keletkezett drogos önéletírásokat elemzett narratív szempontból Rácz József.⁹ E tanulmányában hivatkozott Arthur W. Frank, gyógyult rákbeteg tipológiájára, amelyet azoknak a szerhasználóknak az elbeszéléseire is alkalmazni lehet, akik felhagytak a bódultságot okozó szerek alkalmazásával. A *helyreállítási* narratíva arról szól, hogy az elbeszélő egészséges volt, beteg lett, majd újra egészséges lett. E folyamat bonyolult, nem nélkülözi a szenvedést és a küzdelmet. „A *kereső-felfedező narratíva* egy képzeletbeli – archetipikus – utazás leírása, amely a megbetegedéssel vette kezdetét; az út végére nemcsak a gyógyulás következik be”, hanem átalakulás és önfelfedezés is. A *káosz-narratívában* az egyén képtelen megküzdeni a betegségével. Rácz hangsúlyozta, hogy a drogos narratívák esetében gyakori a személyiség és a droghasználat viszonyának középpontba állítása.

Térjünk most vissza jelen kutatásunkra! A szerhasználókkal készült interjúk során azt tapasztaltuk, hogy bizonyos történeteket sokan elmesélnek: néha ugyanazt a történetet, némileg eltérő változatban, máskor pedig hasonló történeteket, de más szereplőkkel. Ennek az lehet az oka, hogy bizonyos jelenségek sok interjúalanyunkkal megtörténtek: pl. elvonóba kerültek, és ezt mondták, „szípusként mentem be és kábítószerhasználóként jöttem ki”. Ezt a közös élményt aztán sokan elbeszélték; valószínűsíthető, hogy az évek, évtizedek során az egymásnak is elmesélt élmények kezdtek egyre hasonlóbakká válni, míg végül, úgy tűnik, mintha az elbeszélők mindegyikével ugyanaz az esemény történt volna meg, és annak ugyanaz a narratív átélése. Ez persze így nyilvánvalóan nem igaz, de egyes történetek terjedése során mások is tapasztaltak hasonló, homogenizáló tényezőket.¹⁰ Ezek a történetek másban is hasonlítottak egymáshoz: sokszor példázatszerű, lekerekített történetek voltak, egy váratlan – vagy annak tűnő – csattanóval a végén: ilyen az előbbi példában a „szípusként mentem be (a kórházba, elvonóra) és kábítószeresként (sokkal rosszabb állapotban) jöttem ki”. Ez nem feltétlenül humoros, bár az elbeszélések sokszor humorosak, ironikusak voltak. A korábban említett jelenség – hogy ugyanazt a történetet sokan elbeszélik – oka lehetett a (szub)kultúrába zárttság, és az ebben a (szub)kultúrában megfigyelhető narratív cirkuláció: egyes történetek olyan jók voltak, annyira ideáltipikusak, hogy azokat többen átvették, és ha egy helyzetet kellett jellemezni, akkor ezekkel a történetekkel tették meg. Azt is tapasztaltuk, hogy ezek a visszatérő, nagyjából hasonló módon elbeszélt minitörténetek, rövid elbeszélések az anekdota szabályait követik. Egyelőre hipotézisszinten fogalmazzuk meg, hogy az anekdotákkal kapcsolatos narratív szabályok érvényesek-e az interjúalanyaink által elbeszélt rövid történetekre. Ehhez még hozzátesszük a káosz-narratívák egyik szervezőelvét – az idézett Frank-féle betegségnarratívák alapján –, az „és akkor” fordulat használatát. Ez látszólag idői és narratív oksági folyamatot leíró szókapcsolat, valójában azonban – a káosz-narratívában – a történetmondás lineáris idejének felbomlását, az egyes történetek egymás mellé rendelését szolgálja, amelyben sem előrehaladás, sem regresszió nem következik be: a káosz-narratíva „és akkor” fordulatot alkalmazó szereplője az egyes történetekből nem tanul, hanem csak a történeteit helyezi el egymás mellé, még a linearitást is nélkülöző narratíva (narratíva-szöveg) mentén. A továbbiakban olyan történeteket mutatunk be, melyeknek ismétlődésével, illetve narratív szerkezetével kapcsolatban foglalmazunk meg állításokat.

⁹ RÁCZ J., *Drogos önéletírások – a függőségtől a szabadulásig*, in RÁCZ J. (SZERK.), *Drog és társadalom. Az addikció mintázatai*, Új Mandátum, Budapest 2002, 268.

¹⁰ LÁSZLÓ, J., *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*, Új Mandátum Kiadó, Budapest 2005.

TAPASZTALATAINK AZ ISMÉTLŐDŐ TÖRTÉNETEKSEL, VÁDNORMOTÍVUMOKKAL KAPCSOLATBAN

Közösségélmények

A kutatás kezdetekor első interjúnkat egy olyan baráti társaság tagjaival készítettük, akik heti rendszerességgel találkoznak. A keddi esti összejöveteleket ők maguk „exnarkós körök” baráti találkozójának nevezik. Többek között az köti őket össze, hogy többnyire kábítószer-fogyasztók voltak, majd identitást váltva a vallás felé fordultak, azonban azokból a vallási közösségekből, ahová jártak, kiábrándultak. A társaság tagjai között vannak olyanok, akiket több évtizedes barátság fűz össze, vagy a gyülekezetben találkoztak először, mások azonban olyan internetes fórumokon kezdtek el beszélgetni, amelyeken vallási kérdésekről vitatkoztak. A társaság szellemi vezetője is így ismerkedett össze a lakás tulajdonosával, aki otthont ad a találkozóknak. Az esteken sokszor vitatkoznak bibliai kérdésekről, istenhitről. Szintén visszatérő elem az egykori szerhasználók történeteiben a bódultságélmények felidézése, többek között a legelsőé. A beinduló visszaemlékezési folyamatban elsőként olyan történetek ugrottak be a társaság tagjainak, melyekben valamilyen szertől elbódultak. Sanyi mesélte, hogy kilencévesen édesanyja acetont vattán szagolgatta és akkor „*elkezdtém rémeket látni, jött ki malacka a tévéből*”.¹¹ A történet nagy sikert aratott. Jolán az első bódultságélményét egy ??? köti, melynek során étterrel altatták el. Amikor arról kérdeztük, miért kereste ezt az élményt, két motivációt fogalmazott meg: egyrészt azt, hogy amikor későbbi nagy szerelmének társaságában szípuzni kezdett, akkor eltűntek az otthoni gondjai, mindenekelőtt az, hogy úgy érezte, édesanyja jobban szereti az öcsét. Másrészt azt hangsúlyozta, hogy a mindennapok szürkéségéből menekült.

A füvézős élmények kapcsán került szóba Tacsí is, akinek korai, tragikus halálát többen is felemlítették: „*Egyszer volt, hogy (...) valami rossz füve volt a Tacsí nevű srácnak – ismerték őt? Volt egy (...) cikk, hogy »Felszállás a Fekete Lyukból!«*, és [az] az ő haláláról szólt. (...) *Ismert fiatal srác volt, nála bandázott egy része az (...) akkori brigádnak, és akkor ők járkáltak ki Nyugat-Berlinbe (...) hozott (...) LSD-t, [nála] szívtam talán először füvet. »Szívjátok el azt a tüdőszagagatót« – [mondta], ő meg főzte a mákteát a konyhában. (...) Sima cigaretta papír volt, (...) beletömtük a hüvelybe, amiből kiszedtük a dohányt. (...) Akkor szívtam először, és akkor úgy beálltunk. (...) Úgy szétestünk akkor. Az nagyon jó volt (...) jött be a rendőr, mert ott hangoskodtunk, (...) én már kapaszkodtam a székbe, hogy (...) le ne essek. (...) Ment a tévé, és így ránézett, és a Bakterház¹³ ment (...) és elkezdte: »jó, mi?« Akkor aztán kiborult mindenkinél a bili, ráadásul ott virágzott*

¹¹ Találkozó B. Attilánál, 2011. január 11., 5.

¹² A Fekete Lyuk az 1980-as évek közepétől 1994-ig, a Vörösmarty Művelődési Ház pincéjében működő underground szórakozóhely volt, amely punkzenekaroknak is otthont adott. A korabeli médiában gyakran botrányosként jelenítették meg. Egy visszaemlékező szerint a Nagy Gyula népművelő alapította klub „akkoriban a szabadság »megtestesítője« volt. Az addigi klubokkal, rendezvényekkel szemben ez a hely élesen elutasította a formaságokat, és az eddig bevett és elfogadott ostoba kötöttségeket. Nem keltett feltűnést, vagy botrányt, ha a vendég az asztalon, vagy a földön feküdt, továbbá ez volt az első hely, ahol a közönség először gyakorolhatta »hivatalosan« kívülről szemmel durvának tűnő ösztancát, a pogót.” <http://www.sexaction.hu/index.php?page=sajtoarchivum&page=reszletek&id=10> (Utolsó megtekintés: 2013. július 24.).

¹³ Utalás az *Indul a Bakterház* című filmre (rendezte Mihályfy Sándor, 1979).

a spangli az ablakban, ugye főve volt a máktea.(...) „Aztán máskor ne hangoskodjanak!” – és (...) elment.”¹⁴

A történet egy belső utazást ábrázol, amelynek külső jele annyiban látható, hogy a fűvezők hangoskodnak, kapaszkodnak a fotel karfájába. Másrészt az állami erőszakszervezet képviselőjének megjelenése félelmet kelt amiatt, hogy látható jelei vannak a kábító-szerfogyasztásnak. A felívelő történet végül nem zárul csattanóval, a rendőr távozik.

Az idézet eleje egy általánosítható kezdettel indít: „egyszer volt”. A narratívát az „és”, valamint az „akkor” kötőszavak mozgatják, de az „akkor” nem egyszerű időhatározó, hanem inkább csak két eseményt összekapcsoló elem (mint az „és”). Figyelemreméltó a történet vége, mely egyfajta csattanó: a rendőr nem vette észre, mi történik, azt hitte, hogy az *Indul a bakterház* a vicces, miközben mindenki „be volt állva”. (A *Röhög az egész osztály* című Karinthy-művel való összevetés talán nem tűnik túlzónak: ugyanazzal a narratív építkezéssel és csattanóval találkozunk.)

Szintén visszatérő motívum a történetekben, a közösségkeresés motiváló ereje a szerhasználat kezdetekor. Attila a vele készített interjúmban mesélt arról, hogy amikor intézetbe került, akkor azért kezdett el szipuzni, hogy a társaság befogadja. *„Ott bekerültem (...) a farkasok közé, és (...) semmit nem értettem (...) az egészből, (...) akkor tartozhatam oda a közösséghez, ha elkezdtem cigizni, verekedni, meg szipuzni, szökni”. [Aztán] az iskolába semmit nem jártunk, csak kijártunk (...) építkezésekre, és akkor szipuztunk meg lájmoltunk, csöveskedtünk.”¹⁵*

Jolán arról számol be, hogy a szipusok hívták fel a figyelmét egy olyan közösségre, amelyet korábban keresett, és amelyben szipuzás volt az összetartó közös élmény, Attila viszont inkább kényszerként jelenítette meg a szipuzást, hiszen aki nem szipuzott, azt kiközösítették az intézetben.

A történetelbeszélésnek – a jelentésén túl – itt is van egy jellegzetes narratív szerveződése: az iskola helyett szipuzni jártak. Itt egy ellentét fogalmazódik meg, nincs csattanó, úgy is mondhatjuk, a történet elbeszélése még nem eléggé „érett” a csattanóra.

A korabeli kezelési módszereket, így a kórházi elvonókúrát, mely hasonló volt az alkoholisták kényszergyógykezeléséhez, többen úgy jelenítették meg, mint ami nemhogy segítette volna őket a szerhasználat abbahagyásában, hanem – a benti, szerhasználó társak hatása révén – inkább megerősítette őket abban, hogy fogyasszanak.

Jolán, amikor kórházba került, ahelyett, hogy leszokott volna, olyan személyeket ismert meg, akik újabb bódultságot okozó módszereket mutattak meg neki: *„És akkor, 84-ben (...) az anyám beadott egy (...) a Róbertbe, az elvonókúrára, és addig még együtt voltak a narkósok meg az alkoholisták, és az volt az első ilyen kísérleti csoport, amikor így külön választották a narkósokat az alkoholistáktól. (...) Bementem szipusként, és akkor ott találkoztam rengeteg (...) nagy arccal, nagy narkósok(kal): a Macska, a Kalap, (...) a Kukori. (...) Ők gyógyszereztek, Hydroztak, meg Codein-származékokat nyomtak. (...) úgy jöttem ki erről az elvonókúráról, hogy már ott bent ráálltam a gyógyszerekre. (...) Bementem mint szipus, és kijöttem mint (...) gyógyszeres meg (...) Codein-származékos”¹⁶.*

¹⁴ Találkozó B. Attilánál, 2011. január 11., 7.

¹⁵ Interjú B. Attilával, 2011. január 18., 11.

¹⁶ Uo.

Ez a történet talán a legjobb narratív szerveződésű: már a kezdet is egy bizonytalan idejű indítás, kapcsolódás valamihez, amit nem ismerhetünk: „és akkor”. Ha az interjú teljes szövegét ismernénk, akkor sem lenne magyarázat – narratív oksági magyarázat – a bekövetkező elvonókúrára. Az elvonókúra leírásában is láthatunk „és”-eket, valamint „és akkor” narratív szerkezeteket: ezek pótolják a hiányzó narratív okságot, másképpen, a narratív koherenciát. A történet végén egy csattanót találunk: „bementem szipusként és kijöttem mint gyógyszeres”. Sok hasonló történettel találkoztunk – a magyarországi kábítószer-használat szerint változó tematikával – „bementem mint drogos és kijöttem, mint intravénás használó”. Ezeknek az elbeszéléseknek a magja – bemenni egy egészségügyi intézménybe egy enyhe problémával és távozni onnan egy sokkal súlyosabbal – ekkor, a 70-80-as évek elején alakult ki; a csattanó ironikus volta is ekkor jelent meg.

Megtérésélmények

A szerhasználatból többek számára – ha időlegesen is – az egyik kiutat jelentette a vallás, a megtérésélmény. Attila megtéréstörténete több elemben is hasonló Jolán történetéhez: *„Akkoriban mákoztam, meg szúrtam magam, és akkor nyitottam ezekre az istenes dolgokra, (...) akkor (...) kezdtek bejönni mindenféle (...) szekták. Három oldalról így bombáztak engem ilyen vallásosak. És mind a három ott volt a munkahelyemen, az IKV-nál dolgoztam, háztakarító voltam. (...) Az egyik egy Jehova tanúja volt, a másik (...) szabadkeresztény, a harmadik is ilyen szabadkeresztény, de az hitgyűlis. Akkor ezek hárman (...) beszélgettek, hogy Attila, Jézus szeret téged. A három közül az egyik elhívott húsvétkor. Én azt hittem, hogy ezek (...) jehovisták. És akkor (...) elmentem oda, megtaláltam, voltak (...) ötvenen, (...) érdekes volt, tapsoltak, énekeltek, halleluja, utána vége volt az istentiszteletnek, már akartam lekopni, akkor kiderült, hogy ezek még ott maradnak, közösen esznek, utána beszélgetés (...). Utána rám szállt a gyülekezetből a második (...) legnagyobb ember, és (...) beszélgetett velem, (...) a vége az lett, hogy akarom-e Jézust befogadni a szívembe. Én meg akartam, és akkor ott rögtön elmondtam (...) a bűnösök imájának nevezett dolgot. Akkor volt egy (...) katarzis-élményem, hogy éreztem, hogy hú, idáig egyedül voltam a világban, és most már bárhová megyek, egy lakatlan szigetre is, Isten mindig velem van.”*¹⁷

A történet időbeli elhelyezése az életút szakaszai között némileg esetlegesnek tűnik (az egész interjút figyelembe véve is): „akkoriban”. A történetben az előzőekben már alkalmazott szókapcsolatokkal találkozunk: „és”-ekkel, valamint az „és akkor”, „akkor” összefűző elemekkel. Fontos különbséget tennünk az elbeszélésben használható „és akkor” narratív kazualitás jelölése és az ezekben a történetekben megjelenő mellérendelés között!

Szintén Attila mesélte el a megtérésélménye kapcsán, hogyan barátkozott össze Urbányi Andrással. Mint leírja, akkoriban úgy gondolta, hogy a megtért ember feladata jó útra téríteni a punk fiatalokat. Bár a barátság több mint két évtizede azóta is tart, Attila mára már felhagyott a térítéssel *„Jöttem hazafelé, (...) hajnal (...) fél 4 felé, az első metróval. És a Lehel térnél ott ült velem szemben két narkós, punk, piros hajú gyerekek, és akkor néztem, hogy nagyon szét vannak hullva, (...) lehet, hogy ezek is ott voltak a Fekete Lyukban, és akkor (...) gyötörtém az Istent magamban: (...) „Uram, mit csináljak ezekkel, menjek oda?” És éreztem, hogy valamit kéne ezekkel kezdeni. De az Isten nem szólt sem-*

¹⁷ Uo.

mit. (...) *Mentem föl, a srácok följöttek a piachoz, ott az 1-es villamosnál, és ott várták a trolit. És akkor (...) megláttam egy csajszit, akivel együtt voltunk a Felszábon. (...) »Helló, Erika!« Láttam, hogy ismeri őket, na, mondom, kész, itt a kapcsolódó pont, mondom: »Szevasztok!« És akkor: »Te vagy a Kefe?«, mert akkor már kiderült, hogy engem ismertek, és akkor térítgettem. És na, így ismerkedtünk meg, és azóta tart ez a barátság.»¹⁸*

Itt is látszik, hogy az „és”, valamint az „és akkor” mintha valami helyett állna: az elbeszélő nem egy narratív ok-okozati kapcsolat tulajdonításával (egy narratív oksági lánc segítségével) kapcsolja össze az eseményeket, hanem egy neutrálisnak, mellérendelőnek tűnő „és”-sel vagy „és akkor”-ral.

Ugyanezt a történetet András is elmesélte: *„Egyszer mentünk haza hajnalban, és összefutottunk Erikával, aki Attilát rég ismerte. Attila figyelte, ahogy ott ültünk beszívva. És megkérdezte az urat, mit kezdjen velünk. Odajött. Én láttam, hogy hitgyűlis faszt. Elkezdett magyarázni, a haverom küldte volna el a francba, én udvariasan hallgattam. Mondta, régen ő is ilyen volt, járt bulizni, a beceneve Kefe. Mondtam, ha ráér, jöjjön be velem a munkahelyre. Örültem, hogy összeismerkedtünk, hát így kezdődött a barátság.»¹⁹*

Az időbeli lehorgonyozottság hiánya itt is látható: „egyszer”. Az „és” nem egyszerű kötőszóként szerepel, hanem az élettörténet szempontjából eltérő jelentőségű események összekapcsolásaként funkcionál: így az elbeszélőnek nem kell súlyoznia az egyes eseményeket, és nem kell oksági láncba illeszteni azokat. A történet itt is egy csattanóval fejeződik be: legalábbis ahhoz képest, ahogyan a történet indult (a „térítő” szereplő negatív megítélésből pozitívba vált át: ez a fajta viszony – a negatív pozitívba fordulása – jóval ritkább, mint az ellenkező irányú váltás, a pozitív negatívba váltása).

A megtéréselmények kapcsán gyakran szóba kerül a Neurotic együttes frontemberének megtérése is. A visszaemlékezők pozicionálják magukat: vagy egyetértésüket, vagy ellenérzéseiket fejezik ki az ő története kapcsán. Az énekes-zenész, aki az 1980-as évek eleji underground zenei életének meghatározó alakja volt, szintén élt kábítószerrel, majd megtért, identitást váltott. Történetét 1988-ban, a *Rocktérítő* című filmben Xantus János dolgozta fel. Az egykori zenésszel kapcsolatban azt vitatták meg, hogy a vallás megélése a mindennapokban jelenthet-e ugyanolyan függőséget, mint a szerhasználat. Itt a vallás és a szerhasználat „egyenrangú” megítélése (mindkettő függőség, mondhatni betegség) szintén egyfajta ironikus jelleget kölcsönöz a beszámolóknak.

Dealersztorik

Minden egykori szerhasználónak van delaerekkel kapcsolatos sztorija. Értelemszerűen nem az 1980-as évekből, mivel az az időszak, mint láthattuk, nem a pénzről szóló narkós körökben. Bolyász Árpád az átmeneti időszakról, az 1990-es évek elejéről – amikor még csereberélgettek és nem üzleti alapon zajlott a dolog – így beszélt: *„Nekünk volt mákunk, Bajzának pedig volt Noxyronja. És őneki kellett volna mák, mert heroinra nem az igazi a Noxyron. Tehát az mákteaival az igazi. Akkor vidéken éltem, fel kellett jönnöm Bajzához Pestre, ha jó minőségű anyagot akartam, de találkoztunk fesztiválokon is. De akkor mi még nem barátkoztunk, a biznisz az biznisz, már csak a józanodás alatt.”*

¹⁸ Uo. 2.

¹⁹ Találkozó Urbányi Andrással, 2011. március 25., 3.

A dealerábrázolások alapvetően kétfélék: több visszaemlékezőm maga is dealerkedett az 1990-es évek elején, azonban hangsúlyozták, hogy ezt saját szükségleteik fedezése miatt tették, és olyan drogosoknak árultak, akiket nem ők etettek be a szerekre. Jó dealernek számít az, aki jó minőségű anyagot ad, és nem veri át a vevőjét. Ezzel szemben a rossz dealer az, aki ráveszi a fogyasztásra az ártatlan fiatalokat és gyakran maga is alvilági eszközökkel él.²⁰

Itt a csattanó az illegális tevékenység legálisként való bemutatása: a kábítószerrel való kereskedés ugyanolyan üzlet, mint bármi más: „a biznisz az biznisz”.

Visszaemlékezőink közül egyikük 1982-ben disszidált Hollandiába: ő volt az egyedüli, aki külföldön dealerkedett az 1980-as években. *„Akkoriban Amszterdamban minden magyar kábítószer-árulásból élt. Belecsúsztam én is. Akkor már kint voltam négy éve. Akkor már átmentem sok mindenen, sok kudarcon, másodrendű voltam mindig az anyaországiakhoz képest. Úgy éreztem, az ezzel keresett pénz fogja megoldani, hogy a szabadságomat meg fogom tudni vásárolni. Ne kelljen függenem, megalkudnom, feketemunkákat végezni. És akkor tudok utazni és lesz pénzem is. Hát ez lett, egészen öt éven át. Elkezdtem lejárni Párizsba, Madridba, Marokkóba kocsikat csempésztem. Párizsban volt a cucc. Akkor egész jól éltem. Tetszett is, izgalmas is volt, állandó rizikó, kaland, egy fiúnak mi kell több? Akkoriban hasist szívtam, egyedül, nem bíztam meg másban. Lent ragadtam Gibraltáron, van ott egy elhagyott régi vár, ott éltem 11 évet, azt nagyon szerettem.”*²¹

A narratív szerkezet itt is kirajzolódik: „akkoriban” (az időbeli lehorgonyozottság hiánya), „mindenki”: túlzó általánosítás. Itt a csattanó – a váratlan tanulság – az idézet közepén jelenik meg: a kábítószerárulásból szerzett pénzen veszi meg a szabadságát. Ez anynyira paradox állítás, hogy méltán nevezhetjük csattanónak.

Patikák

Az 1980-as évekbeli szerhasználók városolvasata sajátos: várostérképüket alapvetően a patikák és virágboltok térbeli elhelyezkedése határozza meg és az, hogy hol tudtak könnyen váltani szert, illetve hol utasították el őket. A drogosok mentális térképét a patikák térbeli elhelyezkedése határozta meg.²² Szintén meghatározó szerepet játszanak a térhasználati elbeszélésekben azok a szórakozóhelyek, ahol anyagozni lehetett.²³

Szinte kivétel nélkül mindenki mesélt a Dimitrov téri virágboltról, ahol előre csomagolták a mákfejeket, melyeket már csak ki kellett főzni, és olyan is előfordult, hogy Noxyront is csomagoltak mellé.²⁴ A patikákhoz kötődik a drogos patikus legendája is, aki mindig barátságos volt a szerhasználókkal, azonban megtartott magának egy fiolányit a szerből. Bajzi elbeszélése szerint: *„Amikor én kezdtem drogozni, akkor még arany életük volt a drogfüggőknek. A patikában receptre simán kiadtak három üveg hydrocodint. Egy üveg Hydrocodin 4 forint volt, kb. annyi mint egy korsó sör. Egy üveg Hydrocodinból egy kezdő szűrt hétszer-nyolcszor. Ahhoz még kiváltotta 2 forintért a Noxyront, plusz 10 tűt meg fecskendőt 10 forintért. Ennyibe került. Később már a gyógyszerészeknek egyértelmű lett, hogy aki Hydrocodint és Noxyront együtt vált ki, az biztos drogos. És akkor nehezebb*

²⁰ *Dealersztorik Szabó Győzőnél* – SZABÓ GY., *Toxikoma*, Libri Könyvkiadó, Budapest 2012, 170–171.

²¹ *Interjú Szederrel*, 2011. március 24. 5.

²² Hasonló történet: SZABÓ GY., i. m., 175.

²³ Uo. 153.

²⁴ Hasonló történet: SZABÓ GY., *Toxikoma*, i. m., 119.

lett, mert az egyik gyógyszerházban a Hydrocodint váltottuk ki, a másikban a Noxyront, a harmadikban meg a fecskendőt. Voltak gyógyszerházak, amelyekről lehetett tudni, hogy drogbarátok. Volt például Csepelen egy gyógyszerház, ahol hektoliter számra adták ki a Hydrocodint. Óbudán is volt egy ügyeletes gyógyszerház, a Vörösvári úton, meg a Keletinél, az Európa mozinál. Ahhoz kötődik az a legenda, hogy ott az éjszakai ügyeletes bácsi, a patikus, ő maga is drogos. És az volt az érdekes, hogy vittünk ügyeletbe receptet három üveg Hydrocodinról, és kiadta, de mindig csak kettőt. Emiatt volt az a történet, hogy a harmadikat valószínűleg megtartotta magának.”²⁵

Ez a történet is csattanóval zárul: a drogos patikus esetével, aki úgy lett drogos, hogy patikus volt, azaz, egészségügyi dolgozó, annak az egészségügynek a dolgozója, amelylyel interjúalanyainknak számos negatív tapasztalata volt, és amelyet egy velük szembe, ellenséges erőként írtak le. Az ellentétek megszüntetése jelenti a csattanó alapját!

Felépüléstörténetek

Visszaemlékezőink nagy része egy 12 lépéses programnak köszönheti felépülését. A program része, hogy az egykori szerhasználók elmesélik élettörténetüket, tapasztalataikat. Minden nekünk elbeszélte történetben van egy mélypont, amelyből a kiutat a rehabilitáció, a függőséggel való szembenézés, a függőség tudatával való együttélés és a csoport megtalálása jelenti, amelynek rendszeresen tartott ülései beépülnek a mindennapjaikba.

A mélypont és a kiút ábrázolását e fejezet végén Árpádtól idézzük: „Amikor már anyámék nem engedtek be a lakásukba, a telefonom nem csörgött, nem kerestek barátok, mert hogy leálltam a kereskedéssel, utána annyira lecsövesedtem, már annyi gyógyszert kezdtem el szedni, (...) hogy már nem is tudtam teljesíteni azt, hogy kimegyek, metszek, és utána kimenjek, és spanglit ültessek oda, kijárjak, mint egy kiskazda, tudod, és ilyen östermelőként parasztiálni. Már ez nem működött, már ez így nagyon... Rock and roll volt az elején, a közepén, utána már a »végem van időszakban« már nem természettem. (...) No de a feleségemmel már nem vagyok együtt, anyámék már nem tejelnek, nem tudok lóvét csinálni, dolgozni nem tudok, mert már annyira szét vagyok hullva, kiköltöztem a városból egy tanyára, egy nagyon lepattant, düledező szarba, ahol se villany, se víz, se gáz. Viszont ez már a végén, ez egy, távol a várostól, volt egy lopott, csörömpölős szar biciklim, jártam be kannával vízért, jártam be kukázni, hogy legyen valamit kajáznom, loptam a fát, hogy meg tudjam főzni reggelente a mákteámat bográcsban, ott a ház előtt, a tanyán. (...) Az egész életemet nem tudom élvezni, a létet nem tudom értékelni, csak azt, hogy legyen meg az anyagom. Már a tisztaság, hogy én tiszta legyek, vagy fürödjek, már az sem motivált, már azt is leszartam. Esővizet gyűjtöttem, néha egy kicsit megpaskoltam magam, nem érdekelt. (...) És akkor elmentem a kovácsszénájai rehabilitációs otthonba, ahol 4 hónapot voltam, kb. 134 napot. És utána voltam 8 hónapig tiszta, de visszaestem. A Mérföldkőnek a... tehát a rehabilitáció Mérföldkő Egyesületnek a Félutas Házában laktam október 12-én, és akkor kezdtem el komolyan venni a programot. Komolyan venni azt, amik le vannak írva az irodalomban, amit a 12 lépés program mond, azokat úgy csinálni, ahogy az a nagy könyvben meg van írva. És most már érzem a napfény ízét. És most már így tiszta tudok maradni. Látom a mosolyodat, tudom értékelni, hogy csipognak a madarak, süt a nap, tavasz van, virágillat van, ezt ma tudom értékelni. Tudom értékelni

²⁵ Interjú Bajzát Sándorral, 162.

a szerelmet, a törődést, a figyelmet, ezeket már tudom értékelni. És tudom, hogy milyen az, amikor van, de nem értékelem, és tudom, milyen az, hogy van, és tudom értékelni."²⁶

A történetmondásban itt is megfigyelhető egy időbeli eloldozódás, egy időbeli relativizmus: a „és”-ek meg az „és akkor”-ok volnának hivatottak arra, hogy ezt az időbeli dimenziót helyreállítsák, de ezek a fordulatok erre nem alkalmasak. Nem tudjuk, hogy a program komolyan vevése (a felépülés kezdete?) után a többi érzet (a tisztaság = drogmentesség, az egyes dolgok értékelése) megjelenése időben vagy a narratív okság szerint milyen viszonyban vannak egymással. Azt látjuk, hogy az utolsó sorok a változás (a program komolyan vevése) után következtek be, de nem tudjuk, hogy mikor (hetek, hónapok, évek múlva?) és azzal milyen kapcsolatban állnak (közvetlen vagy indirekt, valamilyen más tényezőben történt változás eredményeképpen?). A végeredményt tekintve ez tulajdonképpen mindegy; egy pozitív fordulatot látunk. A narratív szerveződés szempontjából azonban ezeknek az időbeli és oksági kapcsolódásoknak szerepük lehet; ahogyan annak is, hogy ez a történet szintén egy csattanóval zárul: a droghasználóból nem drogmentes lett, hanem egy olyan ember, aki a tavaszt, a virágillatot, a madarak csicseregését értékeli. Tehát, nem a kábítószerfüggőség betegség-modellje szerinti gyógyulást értékeli az elbeszélő, hanem mindennapos, alapvető érzéseket, és ez teremti meg a csattanóra jellemző, váratlan narratív szerkezetet, narratív tanulságot.

Megbeszélés

A szocialista időszak kábítószerhasználóival készült interjúkból ebben a dolgozatban egy jelenséget emelünk ki, ez pedig a hasonló történetek elbeszélése, illetve az elbeszélés módja. A feltételezésünk az volt, hogy ezek az ismétlődő történetek sok esetben az anekdota ismérveit követik.

Az anekdotát egyrészt mint a népköltészet felől értelmezhető műfajt (*Magyar népköltészet. Folklor I*²⁷), másrészt pedig – Dobos István²⁸ és Gintli Tibor²⁹ nyomán – mint irodalmi műfajt fogtuk fel. Dobos István megállapítja, hogy az anekdotára a jelentéstani hozzáadást meghatározó hozzáadás a jellemző. Az anekdotát emellett az epizodikusan építkező fabuláris szerkezet jellemzi, melyben az időbeli és ok-okozati összefüggéseket egy szabadabb, a narratív kitérőknek jobban engedelmessé logika fűzi egybe; Dobos István megállapítja, hogy az anekdotában az összefüggő eseménysor belső egységét egy fellazított motivációs rend biztosítja. Megállapítja továbbá, hogy „az anekdotában a csattanós befejezés valóban a meglepetés benyomását hivatott kelteni, ám hiba volna eltekinteni attól, hogy az anekdotikus kifejezésforma jellegzetes befogadói szokásrendszereket alakított ki, a várhatóság pedig az olvasó előzetes befogadói tapasztalatának, s a műfajkonvenciónak a viszonylatában értelmezhető, s ennek a függvényében az anekdota for-

²⁶ *Interjú Bolyász Árpáddal*, 2011. május 5., 10.

²⁷ <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/66.html>

<http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/67.html>

<http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/index.html>

<http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/65.html>

²⁸ <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/64.html> (Utolsó megtekintés: 2013. június 27.)²⁷ DOBOS I., *Az anekdotikus novellahagyomány és epikai korszerűség (A századforduló öröksége) = Szintézis nélküli évek* in KABDEBŐ L. – KULCSÁR SZABÓ E. (szerk.), *Nyelv, elbeszélés és világkép a harmincas évek epikájában*, szerk., JPTE, Pécs 1993, 265–284.

²⁹ http://mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/Nyugat_Gintli.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. június 27.)

dulata nem teszi nyitottá a történetet, hanem éppenséggel nyugvópontra juttatja”.³⁰ Dobos szerint az anekdota „egy homogénnek tételezett közösség egyetértésének a nyelve”³¹. Ezzel szemben Gintli Tibor az anekdotának a narratív kánonnal szembenálló jellegére utal. Szerinte az anekdota képes megjeleníteni a 20. századbeli individuumokra jellemző filozófiai szkepszist és szubjektívizmust. Az anekdotára jellemző tulajdonságokra rövidesen még visszatérünk.

Nézzük meg az idézetekben többször tapasztalt „és akkor” szókapcsolat jelentését! „A király meghalt, és akkor a királyné is meghalt” klasszikus narratív példaidézetben mutatja be Bruner³² – és nyomában László János³³ és Pléh Csaba³⁴ – a narratív okság fogalmát. Itt az „és akkor” nem pusztán egy időbeli egymásutániság, hanem a narratív okság szerint egy oksági kapcsolat feltételezése: a királyné a király halála miatti bánatban halt meg. A káosz-narratívában – Frank szerint – viszont éppen ez a narratív okság hiányzik. Az „és akkor” még csak egy lineáris történetelbeszelés szerinti logikát sem követ: különböző időpontokban, különböző helyszíneken és különböző cselekvők által véghezvitt cselekmények kerülnek így össze; az egyetlen összekötő kapocs éppen ez az „és akkor” fordulat, mely valójában bármilyen narratív kapcsolat kifejezésére alkalmas, ha egyáltalán narratív szervezőerőt keresünk a káosz narratívákban.

Ha az anekdotát és az „és akkor” szókapcsolatot tekintjük, akkor megállapíthatjuk, hogy az interjúalanyok által használt, több interjúalany által is elbeszélte, a szövegekben többször is előforduló történetek az anekdota narratív szerkezetét követik. Ilyen a beszélő nehezen meghatározható, leginkább általánosnak tekinthető pozíciója a hallgatóhoz képest, valamint a főszereplő(k) pozíciója az elbeszélőhöz, vagy akár a hallgatóhoz képest. Mindig valamilyen együttes élmény elbeszéléséről van szó, egy viszonylag zárt, de térben és különösen időben nehezen meghatározható szerkezetben. Az anekdota aktuális elbeszélője nem azonos az adott anekdotatípus elbeszélőjével – ez egy általános alany. Az anekdota szereplői és az anekdota ideje is nehezen körvonalazható narratív tartományban helyezkednek el (ezek is túlságosan általánosítottak, az aktuális elbeszélés hely- és időbeli jellemzőitől megfosztottak). Az anekdotánál fontos elem a csattanó mint narratív szervezőerő – ezt a csattanót a korábban bemutatott példánál több esetben is láttuk. A csattanó nem feltétlenül a többségi társadalom szabályai által szerkesztett. Lehet, hogy a csattanó – a kívülálló számára, vagy a kábítóserhasználat történetiségét tekintve kívülálló számára – a többségi társadalommal szembenálló értékítéletet fejez ki, sőt, az is lehet, hogy magát a csattanót is ez az elkülönülés vagy akár szembenállás hívja elő: enélkül nem is beszélhetnénk csattanóról. A csattanó tehát egy ütközés a többségi társadalom elbeszéléseivel, betegség- vagy bűncselekmény-definíciójával.

A történetekben, az anekdotákban, megfigyelhettük a domináns narratív szerkesztési módot, ez pedig sem a lineáris idővel, sem pedig a narratív oksággal nem függött össze (bár hasonlóságokat mutathatott). Inkább egy mellérendelésről, a legkülönbözőbb események és elbeszélői pozíciók egymás mellé tételéről van szó, mely elkerüli az időbeliség és az okság egyértelmű jelentésre törekvő csapdáit. Így válhatnak ezek a történetek, anekdo-

³⁰ DOBOS I., i. m., 272.

³¹ Uo. 275.

³² BRUNER, J., *A gondolkodás két formája*, in LÁSZLÓ J. – THOMKA B. (szerk.), *Narratív pszichológia. Narratívák 5.*, Kijárat Kiadó, Budapest, 2001, 15–27.

³³ LÁSZLÓ J., *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*, Új Mandátum Kiadó, Budapest 2005, valamint LÁSZLÓ J., *Narratív pszichológia*, in *Pszichológia*, 2008/28, 4, 301–317.

³⁴ PLÉH CS., *A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei*, in *Holmi*, 8/2, 265–282.

ták egy elbeszélői közösség, a magyar kábítószerhasználók 70-es, 80-as évekbeli nemzedékei számára közös nyelvvé: egy homogénnek tételezett közösség kifejezőeszközekévé. A homogenitást ebben az esetben maga az elbeszélői közösség hozta létre, azonban ez a homogenitás nem választható el attól a tényről, hogy ennek az elbeszélői közösségnek a meghatározó élményei (elvonókúra, kábítószer-előállítás és -adásvétel stb.) a domináns kultúra narratíváival nem elbeszélhetők. Csak utalunk a 80-as, 90-es évek, vagy akár a mai kor meghatározó, a kábítószerfogyasztást egyszerűen betegségként vagy bűncselekményként felfogó diskurzusaira. A mai kor megidézése azért fontos, mert az interjúkra éppen ebben a mai korban kerül sor, és ez nyilván befolyásolta az interjúalanyok szóhasználatát és elbeszéléseik narratív szerkezetét (narratív tartalom és szerkezet valami ellenében, vállalva az elnyomott, a kisebbségi narratíva szerepét), egy utólagos narratív konstrukcióban, ha úgy tetszik, egy utólagos átírásban.

Feltételezhetjük, hogy ezt a nagyon hasonló történettöredékeket, anekdotákat elmesélő beszélőközösséget éppen a domináns narratívák (a kábítószerhasználat bűn vagy betegség) hozták létre, mint kisebbségi, életút-alapján szerveződő beszélőközösséget, melyben a kábítószerhasználat és a hozzákapcsolódó tevékenységek nem a domináns kultúra értékei és szóhasználatai által voltak meghatározottak. De éppen a domináns kultúrával kialakított viszony teszi érthetővé e történetek sokszor humoros, ironikus voltát: egyfajta reakció ez a domináns kultúrára és annak valóságdefinícióira. Ez a kisebbségi kultúra nem volt annyira erős, hogy saját valóságdefiníciókat alakítson ki, így csak a humor és az ironia eszközeivel tudott élni a domináns kultúrával szemben.

SUMMARY

The first case of drug use connected death occurred in 1968. The victim was found with a plastic bag on his head which made it completely clear what had happened. We know from the archives that between 1970 and 1975 there were 75 drug related crime cases with 22 offenders.

By the second half of the 1980s many people started drinking tea made out of poppy seed plants which had been brewed by young people at home from the plants that could be bought from florists. There was also the 'Polish heroin' which was the so called 'compote'. Drug use in the Socialist era was treated as police matter and therefore they did not create establishments for prevention, cure and rehabilitation. In the socialist era the roots of the drug use phenomenon were considered to be in the 1968 movements, in the student riotings and in the newly appearing hippy lifestyle

This paper sets out to describe the various narratives of drug users in Hungary during 1980ies–1990ies: about the apothekese (mental maps), dealers and so on. The analysed interviews we made between 2010–2012 during our common research project.

MÓRÉ MARIANN

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

***Az előzetes tudás elismerésével összefüggő attitűdök
szociálpedagógus hallgatók körében*****BEVEZETÉS**

A tudás, a képzettség egyre fontosabb tényező a munkaerőpiacon, az ahhoz vezető tanulás azonban rendkívül időigényes, és komoly költségekkel jár a társadalom, a szervezetek, és az egyének számára is. A tudásalapú társadalom jövőképe szempontjából a szaktudás elavulása, folyamatos fejlesztése, s az oktatás, a tanulás minden formája fontos tényezőnek számít. Kevésbé a formális keretek között megszerzett tanuláson, a papírral igazolt végzettségen van a hangsúly, helyette inkább a tudáson, a kompetencián. Tudás számtalan forrásból származhat, amelyeket ma a formális, nonformális és informális tanulás néven használ a tudományos szakirodalom. A munkavállaló korú felnőtt emberek mindhárom tanulási formában részt vesznek, de sok esetben a megszokott tanulási környezeteken kívül szerzett tudást nem képesek beazonosítani, értékén kezelni, megszerzett kompetenciaként vagy tudásként érvényesíteni. A különböző formákban, különböző keretek között megszerzett tudás újabb ismeretek elsajátítására teszi képessé a munkavállalókat, az előzetes tudás a további tanulás feltételévé vált. Erre irányítja rá a figyelmet az Európai Unió *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* c. dokumentuma, kiemelt célként fogalmazva meg a különböző tanulási utakon megszerzett tudás elismerését a munka és az oktatás világában, s ezzel a gyakorlati és elméleti tudás folyamatos kölcsönhatásában új modellt alapozva meg. Az, hogy ezeken a tanulási utakon minek a megtanulására vagyunk képesek, mindenekelőtt attól függ, hogy mit tudunk, mit tanultunk már meg. Az előzetes tudást, a munkatapasztalat során szerzett ismereteket Európa több tagállamában a felsőoktatás világában is elfogadják. Ezekben az országokban lehetőség van arra, hogy a különböző munkahelyi képzésekben vagy az informális úton megszerzett tudást egy szigorúan szabályozott, magas minőségbiztosítás mellett működtetett eljárásrend eredményeként egyetemi kurzusok teljesítéseként ismerjék el. A validációnak nevezett eljárás hazánkban alig ismert, alkalmazása is csak néhány esetben lelhető fel, ott is csak kísérleti jelleggel. Ezek egyike a Debreceni Egyetemen folyik, ahol egy szakon (emberi erőforrás tanácsadó mesterszak) a különböző tanulási környezetekben szerzett tudást tanulmányi követelmények teljesítéseként ismerik el. A sikeres kísérlet eredményeként az egyetem intézkedéseket kezdeményezett arra vonatkozóan, hogy az előzetes tudás elismerése más szakokon (egyebek mellett szociálpedagógia levelező képzésben) is lehetővé váljon. A tervezett intézkedések alapja a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról¹ 49. § (6) és (7) pontja,

¹ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (Utolsó megtekintés: 2013. július 30.)

amely az előzetesen megszerzett tudás elismerését lehetővé teszi, és az alábbi módon szabályozza: „(6) A kreditátviteli bizottság az előzetesen megszerzett tudást, munkatapasztalatot – e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint – tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti. (7) A 49. § (3)–(6) bekezdésben meghatározottak végrehajtásával kapcsolatos kérdéseket a tanulmányi és vizsgaszabályzatban kell szabályozni, azzal a megkötéssel, hogy a hallgató a végbizonyítvány (abszolutórium) megszerzéséhez – a felsőoktatási intézményben folytatott, illetve más korábbi tanulmányok, továbbá az előzetesen megszerzett tudás kreditértékként való elismerése esetén is – a tanulmányi és vizsgaszabályzat szerinti kreditet, de legalább a képzés kreditértékének harmadát az adott intézményben köteles teljesíteni.” A törvényhez kormányrendelet a vonatkozó szakasz esetében nem készült. A beszámítható kreditek tekintetében nagy mozgásteret enged a törvény, az előzetesen megszerzett tudással a képzés kreditértékének akár 2/3 része is kiváltható. Ez a szabályozás várhatóan felgyorsítja a különböző tanulási környezetekben megszerzett tudás elismerésének folyamatát, ami aktuálissá teszi a kérdés elméleti hátterének ismeretét, s megkívánja a kutatási eredményeket.

TANULÁSI KÖRNYEZETEK

A hozott tudás elismerésének (validáció) folyamata csak abban az esetben valósulhat meg, ha tisztázuk mit értünk előzetes tudáson. Az előzetes tudás a modern pedagógia fogalma. Korábban a pedagógusok csak passzív szerepet tulajdonítottak az előzetes tudásnak, de a modern pedagógia nem egymástól elkülönült információforrásként, hanem egységes rendszerként látja a tényezőket. *Nahalka* megfogalmazása szerint nem csupán azt kell tisztázni, mit tud már valaki, hanem a tudás természetére vonatkozóan is információval kell rendelkezni.² *Csapó* átfogó kísérletet tett a fogalom tisztázására. Az előzetes tudást eszközként és célként határozza meg. Eszköz, mert a meglévő tudás egyben újabb tudás megszerzésére ad lehetőséget, és cél, mert a meglévő tudás nyereség az egyén számára, hiszen kevesebbet kell megtanulnia.³ Ez a definíció kapcsolja össze a tudást a felnőttkori motivációval. A felnőttek tanulásában már nem lehet a pillanatnyi kíváncsiságra, érdeklődésre építeni, hanem szükség van a hosszabb távú előrelátásra. A motivációnak azon jelentéséhez kötődik a folyamat, amely szerint valaminek a megtanulása már önmagában is fenntartja a tanulási folyamatot, különösen, ha az elismerés is hozzáköthető. *Tót* azt elemzi, honnan származhat az előzetes tudás. A különböző tanulási módokat egyenrangúnak fogadja el, s ezzel a tanulás eredményét értékeli, függetlenül attól, hogy a tanulás az alábbi környezetek közül melyikben történt:

- formális (iskolarendszerű) képzésben folytatott tanulmányok,
- nem formális (iskolarendszeren kívüli), de szervezett formában lebonyolított képzés,
- informális (iskolarendszeren kívüli), tapasztalati úton szerzett tudás.⁴

² NAHALKA I., *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?*, in *Konstruktivizmus és pedagógia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2002.

³ CSAPÓ B., *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*, Nemzeti és Felnőttképzési Intézet, Budapest 2005.

⁴ TÓT É., *A nem formális tanulás elismerése szemlélet és módszerek*, in *Szakképzési Szemle*, 2002/2, 178–179.

Formális és non-formális keretek között elsősorban tényyszerű tudás, lexikális ismeret szerezhető meg. A nonformális tanulás klasszikus meghatározóját, Coombs-t idézi *Podrány* aki szerint a nem formális keretek között megvalósuló oktatás olyan szervezett tevékenység, amelynek célja, hogy meghatározott tanulócsoport igényeire építve sajátos képzési célokat szolgáljon.⁵ A hazai meghatározási kísérletek közül a nonformális tanulás legelfogadottabb meghatározását Tót adja meg azzal, hogy ebbe a körbe tartozónak véli a szervezett és irányított különféle tanfolyamokat, szemináriumokat, illetve minden olyan tevékenységet, amelynek célja az ismeretek átadása, a képességek, a személyiség fejlesztése.⁶ *Komenczi* szerint a nem formális képzésre nem mindig jellemző a részvétel, a végbizonyítvánnyal történő elismerés, ebbe a körbe tartozónak véli a munkaerőpiaci tréningeket, szakmai továbbképzéseket, civil szervezetek szervezésében történő képzéseket, tanfolyamokat.⁷ Az informális tanulás a tanulás eredeti formája, ennek tekinthető a tudatos önképzés, a spontán tanulás, valamint a szocializáció is. Az informális tanulásban a tanulás megszokott környezetén kívül zajlik. Kiemelt szerepet játszik benne az önbizalom, az önbecsülés növekedése, a személyes és társadalmi készségek fejlődése, a nagyobb személyes autonómia. Informális úton tanulunk a médiából, az internetről, a múzeumokból, a munkavégzéshez kapcsolódóan. Hazánkban az utóbbi években egyre több oktató-kutató foglalkozik a tudás megszerzésének két utóbbi formájával. *Forray – Juhász* a jelen tanulmány szempontjából is lényeges felnőttkori informális tanulást definiálja, megállapítva, hogy az bármely helyszínen, bármely tevékenységhez kapcsolható, amennyiben jellemzője az önkéntesség és a formalitás hiánya. A kutatók spontán és autonóm tanulási folyamatokat különítenek el. Előbbire a véletlenszerűség, utóbbira a saját akarat a jellemző.⁸ *McGivney* szerint az informális tanulás lehet előre meg nem határozott vagy önmagunk által irányított, lehet véletlen és lehet tervezett. Kezdeményezhetik egyének és lehet közösségi folyamat. Születhet válaszul képzelt vagy kimondott igényekre.⁹ Összegezve, a nonformális és informális tanulás meghatározásakor már nem csupán pedagógiai, andragógiai szempontokat kell figyelembe venni. Új elemként jelenik a közgazdaságtani gondolkodásmód, a tudásmenedzsment, az egyéni tudástranszfer. Ez utóbbi – az egyéni tudás elismertetése új helyzetekben – köti össze a különböző tanulási módokat az előzetes tudás és az elismerés kérdéskörével.

AZ ELŐZETES TUDÁS ELISMERÉSÉNEK KUTATÁSI ELŐZMÉNYEI

Az előzetes tudás elismerésének eljárásrendje az Európai Unió tagállamainak többségében sem tekint vissza komoly múltra. A bevezetések utáni első évek elsősorban az elméleti megalapozottságról, a minél szélesebb körű információ terjesztéséről, a szakmai szereplők ellenállásának feloldásáról szóltak. Kutatások alig készültek, vagy ha igen, nehezen hozzáférhetőek. Elemzések helyett nemzetközi adatok az Európai Szakképzés-fejlesztési

⁵ PODRÁNY S., *Az informális tanulás értelmezése és mérése*, in FEKETÉNÉ SZAKOS É. (szerk): *Fókuszban a felnőttek tanulása*, SZIE GTK, Gödöllő 2006, 25–33.

⁶ TÓT É., i. m.

⁷ KOMENCZI B., *Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életen át tartó tanulásról*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 2011/6, 122–132.

⁸ FORRAY R. K. – JUHÁSZ E., *A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés*, in FORRAY R. K. – JUHÁSZ E. (szerk), *Nonformális-informális-autonóm tanulás*, Debreceni Egyetem, Debrecen 2009, 12–38.

⁹ MCGIVNEY V., *Informal Learning in the Community: Trigger for Change*, National Institut for Adult Continuing Education, Leicester 1999.

Központ munkájának köszönhetően állnak rendelkezésre. A központ 2010-ben a nonformális és informális tanulás elismeréséről készített országonként összeállítást¹⁰ azért, hogy bemutassa milyen elméleti háttére és gyakorlata van az unió egyes tagállamaiban a validációnak. A kötet csak nagyon kevés számszerű adatot tartalmaz, célja az egyes országok különböző megközelítésének összehasonlítása. A felsőoktatás világában alkalmazott eljárásrend elfogadásáról, tapasztalatairól kevés elemzés készült. Gross kutatásában olyan országok (Egyesült Királyság, Svédország, Belgium, Észtország) validációs központjának munkatársaival készített mélyinterjút, amelyekben már komoly múltja van a tudás elismerésének, s feltárta a legfontosabb tapasztalatokat. Eredményei szerint a validáció során az egyik legnehezebb feladat, hogy az előzetes tanulás nem kötődik a tantervek logikájához, ezért roppant nehéz beleilleszteni abba.¹¹ Hazai kutatások érintőlegesen, de már foglalkoztak a formális kereteken kívül szerzett tudás elismerésével, bár a validáció kifejezést ekkor még nem használták. Derényi egy hosszabb tanulmányt adott közre *Tanulás a felsőoktatásban* címmel.¹² A publikáció nem a tudáselismerés témakörét célozta meg, hanem annak a szemléletnek az intézmények közötti elfogadását, amely a kompetenciákban való gondolkodást, a tanuló egyén középpontba helyezését jelenti. A témakörhöz kötődik a formális képzéseken kívül szerzett tudás elismerése, ezért a vizsgálatban néhány kérdés erejéig erre vonatkozó megállapításokat is olvashatunk. A szerző megállapítása szerint a magyar felsőoktatásban olyan az oktatói szemlélet, amely csak azt fogadja el érvényes tudásnak, amelyet a saját intézménye formális keretei között szerezhethet meg a hallgató. Kraiciné Szokoly Mária egy több felsőoktatási intézményre kiterjedő terepkutatás eredményeként részletesen elemzi a munkatapasztalat beszámítására vonatkozó eljárásrendeket, és a validációval kapcsolatos oktatói attitűdöket.¹³ A vizsgálat során nem találtak arra vonatkozó gyakorlatot vagy példát, hogy a munkahelyi tanulás vagy az önképzés bármely formáját elismernék a felsőoktatásban, sőt erre vonatkozó tervek sem léteztek még. Hasonlóképpen a civil szférában szerzett kompetencia elismerése sem vetődik fel, még az egyházi intézményekben sem, ahol pedig gyakran előfordul, hogy a hallgatók rendelkeznek egyházi közösségekben megszerzett validálható tudással. A validációval kapcsolatos attitűdvizsgálat eredménye szerint az oktatók ellenérdekeltek a folyamatban. A tudáselismerés folyamata (az értékelési eljárásban beadott dokumentumok átvizsgálása, az adminisztrációs tevékenység, a bizottsági munka) pluszterhelést jelent, amelyért nem jár díjazás vagy szakmai elismerés, csak többletmunka. A validáció megkívánja, hogy a kurzusok tantárgyleírását olyan módon kell megfogalmazni, amely az érdeklődő hallgatók számára egyértelművé teszi a megszerzhető kompetenciákat, s ezeket az átalakításokat ugyancsak juttatások nélkül kell elvégeznie az oktatóknak. Munkavállalók körében nem készült kutatás arról, hogyan gondolkodnak a tudás elismertetésének lehetőségéről, de az a levelező tagozatos hallgatók körében készült informális tanulási eredmények hasznosítását elemző felmérés, amelyről Varró számol be,¹⁴ jól bizonyítja

¹⁰ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx> (Utolsó megtekintés: 2013. július 30.)

¹¹ GROSS M., *Assessment of prior experiential learning in higher education context*, Tallinn University, Tallinn 2008.

¹² DERÉNYI A., *Tanulás a felsőoktatásban*, in *Educatio*, 2008/2, 253–262.

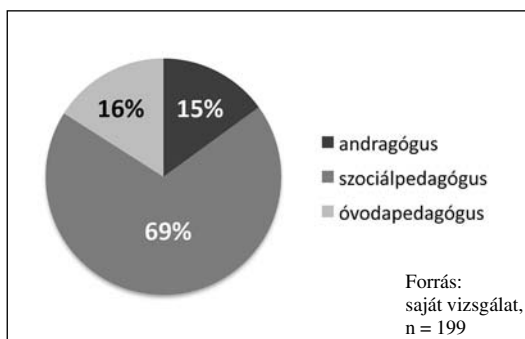
¹³ KRAICINÉ SZOKOLY. M., *Pillanatkép a validáció helyzetéről. Gyorsjelentés a felsőoktatás, szakképzés, felnőttképzés, a munkaadók és a civil szervezetek körében végzett terepmunkáról*, OFI Tudástár, <http://tamop413.ofi.hu/tudastar/projekt-kereteben> 2010 (Utolsó megtekintés: 2013. július 30.)

¹⁴ VARRÓ F. A *jövő márkajegye: a gyors változás: Egy lépés a nem formális képzés elismerése felé*, in *Felnőttképzés*, 2004/2, 4, 33–41.

a kérdés fontosságát. A kutató vizsgálata kiter az intézmény szociálpedagógia szakos levelező tagozatos hallgatóira is. A felmérés eredménye szerint a hallgatók elképzelhetőnek tartják az önállóan megszerzett tudás valamilyen szintű elismerését, de nincsenek tisztában azzal, mi a különbség a formális, nonformális és informális tanulás között. A vizsgálatban részt vevő hallgatók még csak két évet tanultak a kreditrendszerben, ennek ellenére összességben 87,3%-uk elfogadhatónak tartaná, ha a korábban megszerzett tudását kreditek formájában elismernék. A kutatás eredménye szerint egyértelműnek mondható az igény az előzetes tudás elismertetésére. A hazai kutatások az utóbbi néhány évben az intézményekre, az oktatói attitűdre fókuszálnak, Varró kutatásán kívül nem találunk arra vonatkozó adatot, milyen tudás mellett vállalkoznának a hallgatók az elismerésre.

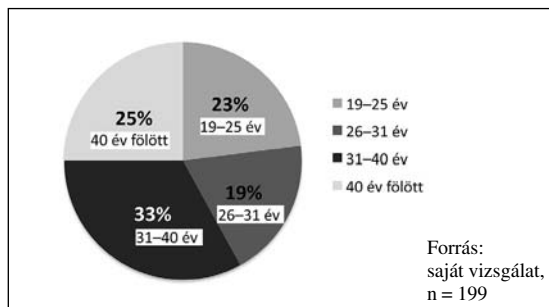
ÖNÁLLÓ KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

A nemzetközi és a hazai kutatási eredmények tükrében úgy ítélem meg, hogy az előzetes tudás elismerésével összefüggő attitűdvizsgálat tudja azt bebizonyítani, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók körében van-e igény az előzetes tudás elismerésére. Vizsgálatomban az általam szerkesztett, zárt kérdőív nyolc kérdéscsoportot tartalmaz, amelyekben a választható megoldást alkalmaztam. A kérdőív összeállításakor figyelembe vettem Varró említett kutatását, vizsgálati eredményeimet azzal hasonlítom össze. A kérdőívet az SPSS program segítségével dolgoztam fel. A vizsgálatot a Debreceni Egyetemen folytattam, a minta tagjai a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar levelező tagozatos alapképzésre beiratkozott hallgatói, akik a beiratkozás idején töltötték ki a kérdőívet. A minta választásának indokaként merült fel, hogy az egyetemen ezen a karon folyik szociálpedagógia képzés. A teljes minta 478 fő, ebből 199 hallgató töltötte ki a kérdőívet. A kérdezőbiztosok a kar tanulmányi osztályának felkészített munkatársai voltak, akik egyébként a kísérleti validációban is adminisztrációs segítséget nyújtanak, tehát az elismeréssel kapcsolatos hallgatói kérdésekre tudtak válaszolni. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, azon a karon ad képet a tudáselismeréssel összefüggő attitűdökre, melyen szociálpedagógia szakos képzés folyik és egy mesterképzésben kísérleti jelleggel van validáció. A minta tagjai a kar levelező tagozatos alapképzésre beiratkozott hallgatói, összesen 199 fő, ebből 137 fő szociálpedagógia szakos (1. ábra).



1. ábra: A vizsgált minta megoszlása szakonként

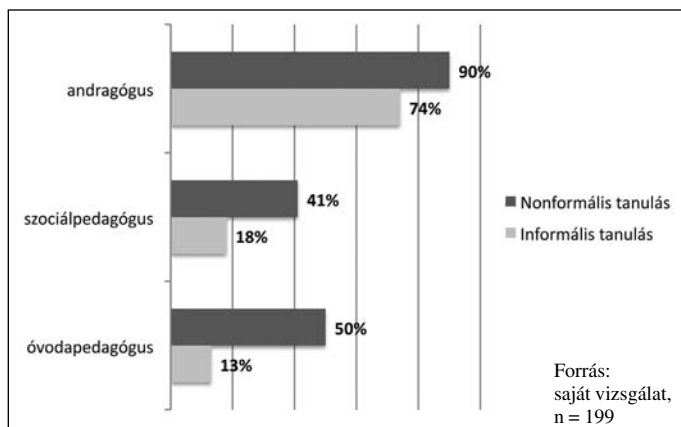
A vizsgált minta tagjainak többsége (69%) szociálpedagógia alapképzési szakon folytat tanulmányokat. A tanulási környezet fejezetben megfogalmazottak alapján mondhatjuk, hogy előzetes tudás munkatapasztalat során is szerzhető. Az ezen az úton szerzett tudás elismerését kiemelten kezeli a felsőoktatási törvény hivatkozott szakasza, ezért a tanulmány szempontjából lényeges vizsgálati szempont a hallgatók életkora. Megfelelő munkában töltött idő hiányában (a kísérletben ez legalább 3 év) nem szerzhető informálisan olyan mennyiségű és minőségű tudás, amely tanulmányok teljesítéseként elismerhető. Az életkor szerinti megoszlást mutatja a 2. ábra.



2. ábra: A vizsgált minta életkor szerinti megoszlása

formai követelmények egyikének már megfelelnek. Varró hivatkozott kutatásában a megkérdezettek 56%-a rendelkezett három évnél hosszabb munkatapasztalattal.

Az előzetes tudás elismerésével összefüggésben a kérdőívvel azt is vizsgáltam, hogy az iskolai kereteken kívüli nonformális, és informális tanulásban részt vettek-e a hallgatók eddigi pályafutásuk során, s ezzel szerezhettek-e olyan ismereteket, amelyek elismertetését kérhetnék. A 3. ábra az egyes szakokon belüli arányt mutatja.



3. ábra: Részvétel az iskolai kereteken kívüli tanulási formákban¹⁵

A hallgatók közel fele (összesen 99 fő: 28 andragógus, 56 szociálpedagógus és 15 óvodapedagógus) nyilatkozott úgy, hogy pályafutása során non-formális keretek között is tanult. A szakonkénti megoszlást vizsgálva az állapítható meg, hogy a hallgatók elsősorban tanfolyamokon, tréningeken, továbbképzéseken vettek részt. Ebben a formában már szinte minden andragógus szakos hallgató szerzett hasznosítható ismereteket.

A 137 szociálpedagógus szakos hallgató közül 56 fő (41%) végzett ilyen jellegű tanulmányokat, és az óvodapedagógusok fele fejlesztette ezen a módon a tudását. Az informális tanulást a teljes létszámból csak 50 válaszoló jelölte meg, s ezen belül is leginkább az andragógus szakos hallgatók olvastak szakmai anyagokat, vagy tanultak munka közben. Ezt a tanulási formát legkevésbé az óvodapedagógusok jelölték meg. Esetükben talán el-

¹⁵ A kérdőívben megfogalmazott kérdés: Eddigi pályafutása során milyen iskolai kereteken kívüli tanulási formában vett részt? 1. *non-formális úton* (tanfolyamok, tréningek, konferenciák, továbbképzések), 2. *informális úton* (nem szervezett keretek között, önállóan, munka közben; szakmai anyagok olvasásával stb.).

fogadható is, hogy maga a munkavégzés folyamata kevésbé jár együtt a tanulással, a gyerekekkel való foglalkozás nem vezet feltétlenül többlettudáshoz. A szakok egymáshoz viszonyított arányát nézve az állapítható meg, hogy eddigi pályafutásuk során legtöbbet az andragógusok tanultak, és legkevésbé a szociálpedagógusok kapcsolódtak be a különböző formális kereteken kívüli képzésekbe.

Az előzetes tudás elismerése szempontjából lényeges annak számbavétele, hogy a hallgatók milyen területeken rendelkeznek elméleti és gyakorlati ismeretekkel, hol van az a tudástöbblet, amelyet fel lehet használni. A kérdőívben ezért azt is vizsgáltam, milyen területeken szerzett ismereteket tudnának a hallgatók elismertetni. Válaszadáskor több szakterület is megjelölhető volt. A lista összeállításakor figyelembe vettem a bölcsészettudományokra, s ezen belül az ezekre a szakokra leginkább jellemző szakterületeket. Az 1. táblázat szakonként mutatja be az ismeretszerzés területeit.

1. táblázat: Az ismeretszerzés területei szakonként (%)¹⁶

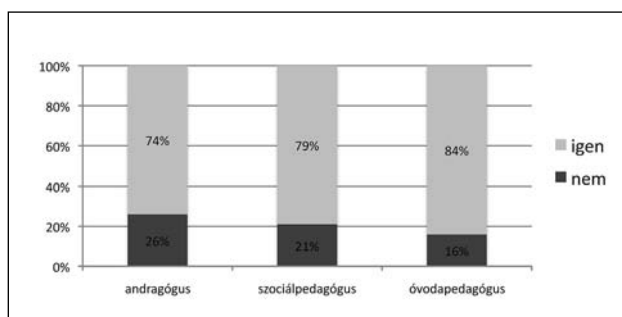
Ismeretszerzés területei	Andragógus	Szociálpedagógus	Óvodapedagógus	Összesen
Kommunikáció	68	44	32	32
Konfliktuskezelés	55	40	26	40
Informatika	51	20	26	26
Jogi ismeretek	39	29	13	30
Szociális ismeret	23	46	10	37
Pedagógia	10	27	77	32
Pszichológia	22	43	45	40
Ifjúságvédelem	3	25	13	40
Gyermekevédelem	6	39	55	37

Forrás: saját vizsgálat (n = 199)

Összességében a szociálpedagógus szakos hallgatók rendelkeznek a legtöbb ismerettel (egy-egy területre vonatkozóan átlagosan 33%-os arányban, s viszonylag egyenletes eloszlásban). Ehhez hasonló arány figyelhető meg a vizsgált óvodapedagógus szakos hallgatók körében, bár esetükben már megfigyelhetők kiemelt területek. Az andragógia szakos hallgatók között a feltüntetett ismeretkörök megjelölésének átlaga 30%, meglehetősen nagy szórással. Az informatikai ismeretek gyakorisága esetükben a legmagasabb, ez az alapképzettségéből és a munka jellegéből is eredhet. Az andragógus szakos hallgatók többsége olyan adminisztratív munkakört tölt be, melyben természetes a számítógép használatát, s a tudás egy részét informálisan, más részét tanfolyamokon tudják megszerezni. Az andragógus szakos hallgatók leginkább a kommunikáció, a konfliktuskezelés, az informatika és a jog területéről rendelkeznek ismeretekkel. Képzésükben ezekhez a területekhez kapcsolódnak gyakorlati kurzusok, az előzetes tudás elismerése esetükben felmerülhet. A gyermekevédelem, az ifjúságvédelem, a pedagógia területéről nagyon kevesen szereztek ismereteket eddigi pályafutásuk során, s a hallgatók 22%-a rendelkezik a pszicholó-

¹⁶ A kérdőívben feltett kérdés: Milyen tudást tudna elismertetni, amelyet munkája során szerzett?

gia és a szociális területről olyan ismertekkel, amelyeket érzése szerint elismertetne a validációban. Az óvodapedagógus szakos hallgatók diploma nélkül is rendelkeznek már valamilyen szintű pedagógiai tudással, a hallgatók 77%-a jelölte meg ezt a kategóriát. A szakmai munkából eredően jellemző még a gyermekvédelem és a pszichológia szakterületeken szerzett ismeret is. Elhanyagolható a szociális, a jogi és az ifjúságvédelem területére vonatkozó ismeret, s csak nagyon kevesen gondolják azt, hogy megfelelő informatikai tudással rendelkeznek ahhoz, hogy azt esetleg elismertessék. A korábbi kérdésekből már kiderült, hogy arányukat tekintve legkevésbé a szociálpedagógus szakos hallgatók vettek részt formális kereteken kívüli tanulási formákban, és a többiektől eltérően, nincs jellemző szakterület, amelyben kimagaslóan fejlesztették volna tudásukat. Előzetesen azt feltételeztem, hogy leginkább a szociális ismeretek és az ifjúságvédelem szakterületei emelkednek ki a válaszok közül. Feltételezésem egyik része nem igazolódtott be, az ifjúságvédelem területéről csak kevesen rendelkeznek ismeretekkel, a 137 fő közül csupán 35 fő, ez csupán a hallgatók negyedrésze. Kimagasló szakterület nincs, jellemző a kommunikáció, a pszichológia, a szociális ismeret, a konfliktuskezelésben való jártasság. A hallgatók 20%-a ítéli meg úgy, hogy az informatika területén rendelkezik olyan ismeretekkel, amelyek a képzésben elismertethetők lennének. Varró már említett kutatásában szociálpedagógia szakon a legtöbben a pedagógia, a jog, a szociális ismeret és a pszichológia területeit jelölték meg, elemzésében a kommunikáció és a konfliktuskezelés nem szerepelt a preferált területek között.



4. ábra: Elképzelhetőnek tartja-e, hogy a munkatapasztalat során szerzett tudást elismerjék a felsőoktatásban? (%)

Forrás: saját vizsgálat (n = 199)

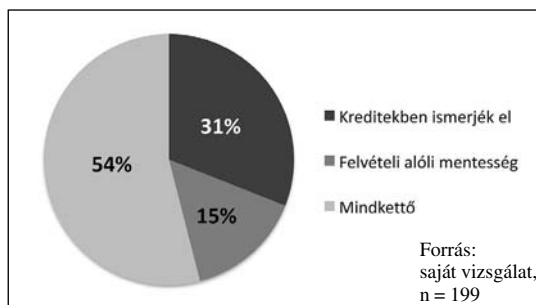
Kérdőívemben Varró vizsgálatát kiegészítve, már új fogalmakat alkalmazva (pl. Európai Unió) tettem fel kérdést az elismeréssel összefüggésben. Arra kerestem a választ, elképzelhetőnek tartják-e a hallgatók, hogy a felsőoktatásban az európai gyakorlatnak megfelelően hazánkban is elismerjék a munkatapasztalat során szerzett tudást. A kérdésre adott válaszokat a 4. ábrán szakonként összesítettem, ez alkalmat ad a különböző képzésben részt vevő hallgatók összehasonlítására.

Az előzetes tudás elismerésének lehetőségét összességében a hallgatók 80%-a tartja elképzelhetőnek, a válaszok között szakonként nincs lényeges eltérés, bár érdekes, hogy azok az andragógus hallgatók tartják ezt legkevésbé lehetségesnek, akik egyébként a legtöbbet tanultak. Az arány azt jelzi, hogy a hallgatókban van igény előzetes tudásuk elismerésére. Varró idézett kutatása magasabb elismerési igényt mutatott a szociálpedagógia szakos hallgatók körében. Eredménye szerint az ezen a szakon tanuló hallgatók 95%-a tartja elképzelhetőnek az elismerést. A két kutatás között eltelt nyolc év alatt az előzetes tudás elismerésével összefüggő kérdések, úgy tűnik, nem váltak a közbeszéd tárgyává azok körében, akik felsőfokú tanulmányokat terveztek vagy folytattak, hiszen jelen vizs-

gálat még az előzőnél is alacsonyabb értékeket mutat, annak ellenére, hogy a vizsgálat helyszínén folyik egy validációs kísérlet.

Az elismerés igénye mellett azt is vizsgáltam, milyen módon tartják elképzelhetőnek az elismerést a hallgatók. Az 5. ábra mutatja azt a három területet, amelyet meghatároztam: a kreditekben történő elismerést, a felvételi alóli mentességet, illetve a kettő együttesét.

Azok a hallgatók, akik szerint az előzetes tudás elismerésének van realitása a felsőoktatásban úgy vélik, a felvételi alóli mentesség és a tudás kreditekben történő elismerése egyformán megvalósulhat. Legkevésbé a csak felvételi alóli mentesség kategóriáját jelölték meg a válaszolók (24 hallgató). A megkérdezettek harmada gondolja úgy, hogy elegendő lenne már az is, ha tantárgyak teljesítése alól kapnának felmentést azáltal, hogy kreditekben ismernék el tudásukat. A vizsgálat eredménye nem vethető össze Varró hivatkozott kutatásának megállapításaival, mert a kutatás időpontjában a hallgatóknak még csak két év tapasztalata volt a kreditrendszerrel.



5. ábra: Hol lenne Ön szerint realitása az előzetes tudás elismerésének?

ÖSSZEGZÉS

Kérdőíves vizsgálatom eredményét összegezve megállapítom, hogy a Debreceni Egyetem megkérdezett hallgatói előtt nem ismeretlen az előzetesen megszerzett tudás elismerésének lehetősége a felsőoktatásban. Lenne igényük rá, hogy a validáció megjelenjen az egyetemeken, a hallgatók 80%-a nyilatkozott úgy, hogy elképzelhetőnek tartja az elismerést. A vizsgálat eredménye alkalmas rá, hogy az egyetem előzetes információkat szerezzen arról, hogy amennyiben a validációs kísérletet kiterjeszti az alapképzésre, szakonként milyen kurzusok esetén jöhet számításba az elismerés. Kommunikáció, konfliktuskezelés, jogi ismeretek a szociálpedagógus és andragógus hallgatók esetében, pedagógia, gyermekvédelem, pszichológia a szociálpedagógus és az óvodapedagógus hallgatók esetében. Ilyen tartalommal rendelkező kurzusok szerepelnek a vizsgált képzések tantervi hálójában, s a felsőoktatási törvény hivatkozott szakasza alapján a különböző tanulási utakon szerzett tudás elismerésének tartalmi előzményei a vizsgált szakokon adóttak. A válaszolók többsége úgy gondolja, az előzetes tudás a felvételi eljárásban és a képzés közben kreditbeszámítással is elismerhető lehetne. Ezt az igényüket megalapozza az a tény, hogy a megkérdezettek fele már fejlesztette tudását formális kereteken kívül. 43 hallgató nonformális és informális keretekben is tanult, 93 hallgató egyik formát sem jelölte meg. Arányukat tekintve leginkább az andragógus szakos hallgatók rendelkeznek előzetes tudással, legkevésbé a szociálpedagógusok. Szakterületeket tekintve azok a szociálpedagógus hallgatók, rendelkeznek a legszélesebb körű ismeretekkel, akik előzetesen már tanultak, esetükben nincs jellemzően kiemelhető terület, de magas számban fordul elő a szociális ismeret és a kommunikáció. A kar hallgatói statisztikai adatbázisából ismert, hogy a szociálpedagógusok elsősorban szociális önkormányzati intézményekben dolgoznak, amelyek úgy tűnik, nagyon kevés pénzt tudnak áldozni a képzésre, nincs forrásuk arra,

hogy tréningeket, tanfolyamokat szervezzenek munkatársaik számára, így a formális tanulási környezeten kívül szerzett ismeretek számukra kevésbé elérhetőek.

SUMMARY

The knowledge could be derived from many sources. In science life these are called to the formal, non-formal and informal learning. In the workplaces, the result of formal learning is clear, and the results of non-formal learning is more and more seen as true knowledge. While changing a job, the recognition of informal learning is an experience for employers and employees. the recognition of prior learning is less well-known in the institutions of higher education. The new Higher Education Act already allows the possibility of recognition. This paper aims to demonstrate what is the prior learning like of the social-pedagogy students of the University of Debrecen. I will show that these correspondence students owns attitudes exploitation of knowledge. I will show what kind of attitudes of exploitation of knowledge does these correspondence students has.

PACSUTA ISTVÁN

Eszterházy Károly Főiskola Szociálpedagógia Tanszék

Az érték funkciója

Az alábbi írásban a társadalomban betöltött funkcióján át próbálunk az érték fogalmához közelebb kerülni. A pszichológiai tényezőktől indulva a tágabb, társadalmi funkciókig vesszük számba az értékek társadalomban betöltött szerepét. Így jutunk el a társadalmi cselekvésig és az értékek normatív funkcióihoz.

Vállalásunk nem tűnik egyszerű feladatnak, mert meglehetősen nagy a szakadék az elvont filozófiai értékfelfogások, valamint a szaktudományok által végzett empirikus kutatások tapasztalatai között. *Vitányi Iván* két nagy csoportot határoz meg, melyek az érték fogalmát sajátosan használják. Az egyik a filozófiai-szociológiai, a másik a közgazdaságtani.¹ Kissé leegyszerűsítve, a közgazdaságtani értékfelfogás a befektetett munkából indul ki, azaz a múltban kell keresnünk az érték gyökerét. A humán tudományok értékfelfogása viszont előre tekint, megvalósítandó célra utal. A szociálpedagógia elsősorban a humán tudományok eredményeire támaszkodik, ezért érthető módon a humán tudományok értékfelfogásával foglalkozunk.

AZ ÉRTÉK PSZICHOLÓGIAI FUNKCIÓJA

A társadalom folyamatosságát, viszonylagos stabilitását az biztosítja, hogy kultúráját és ezzel értékeit átörökíti a következő nemzedékre. *Bugán Antal* szerint az értékátadás folyamata minősítések sorozata. A minősítések kifejezik az adott közösség gondolkodásmódját, értékfelfogását. A szocializáció során viselkedési formák, illetve „minősített” gondolkodásmód is elsajátításra kerül, ezek befolyásolják a további szocializációt. A gyermek viselkedése a centrális értékelések (értékek) köré szerveződik, egyre inkább kialakul saját, egyéni minősítéseinek, értékeinek egysége.² Ebből kifolyólag az értékrendszerünk az identitásunk alakulásának rendkívül fontos elemét jelenti.

Azonban nem csak az identitás alakításában van fontos pszichológiai szerepe az értékeknek. Ahogyan *Max Weber* is rávilágított, értékeléskor az ember a rendezetlen valóságot a kultúra által létrehozott értékek szerint rendezi.³ Így módon az ember nagyobb biz-

¹ VITÁNYI I., *Az érték fogalma*, in MOLNÁR Z. (szerk.) *Művelődéstudomány*, TIT Csongrád megyei Szervezete, Budapest 1980.

² BUGÁN A., *Érték és viselkedés*, Akadémia Kiadó, Budapest 1994.

³ WEBER, M., *A társadalomtudományi és társadalompolitikai megismerés „objektivitása”*, Tankönyvkiadó, Budapest 1999.

tonsággal igazodhat el a világban, az értékek a rendszerezéshez nyújtanak elengedhetetlen támpontot.

Értékké bármi válhat a társadalomban, de nem tekinthető bármi értéknek.⁴ (Természetesen elengedhetetlen, hogy a többség hitelesítse a szóban forgó értéket.) Ezzel Csepeli György arra kíván rámutatni, hogy az értékek körét behatárolják az emberi élet szükségletei, ám ezek a szükségletek a mindenkorai társadalmi viszonyokban konkretizálódnak, alakulnak át hiányérzetté és a hiányérzetekből eredő motivációkká. Azaz az értékek egyben társadalmilag meghatározott, az egyénre ható motivációs tényezőként is funkcionálnak. Ez azt jelenti, hogy értékek keletkezése a társadalmi viszonyokból érthető meg, ahogyan ezt a Kapitány szerzőpár is leszögezte.⁵ A társadalom által keltett szükségletek, a társadalomban élő rétegek, csoportok, szervezetek érdekei szabják meg, hogy az egyének mit tartanak kíváncsnak. (Természetesen abban az esetben, ha érdekeik érvényre juthatnak – ebből a szempontból elég nagy egyenlőtlenséggel számolhatunk.)

Az értékek egyfelől a személyiségbe ágyazott, eligazodást szolgáló támpontok, melyek beágyazottságuk révén biztonságot képesek nyújtani az emberek számára. Másfelől az értékek a társadalmi csoportok, rétegek integrációjának szociálpszichológiai eszközei, a világ kollektív értelmezésére, látására szolgáló „legkisebb közös többszörösök”.⁶ Ily módon a szociálpszichológia számára az értékek mind a társadalmi, mind a személyes integráció nélkülözhetetlen alkotóelemei. Szerintünk Csepeli György túlzóan egységesnek tekinti a különböző társadalmi csoportok értékválasztását: „Könnyű belátni, hogy milyen óriási jelentősége van annak egy-egy csoport vagy az egész társadalom szempontjából, hogy életkorra, nemre, réteg-hovatartozásra, érzelmi-temperamentum jellemzőkre, képességekre stb. olyannyira különböző tagjai között egyetértés uralkodik olyan alapvető kérdésekben, hogy mi a jó, mi a rossz, mi a hasznos, mi a haszontalan, mi a szép és mi a rút, mert ezáltal egységesül a sokféle ember egyébként eltérő indítékrendszere, s megállapíthatóvá válik, hogy mi a normális, mi a deviáns (azaz a normálistól eltérő), mi a várható, mi a váratlan.”⁷

AZ ÉRTÉK TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓT SEGÍTŐ FUNKCIÓJA

Az értékek haszna a társadalmi integráció szempontjából vitathatatlan. Ezt az értékek pszichológiai funkcióival kapcsolatban is megjegyeztük. *Anthony Giddens* kétféle integrációt különböztet meg. A társadalmi integráció, a hasonló értékekkel, szocializációval rendelkező egyének közvetlen interakcióján alapul. A rendszerintegráció az eltérő értékekkel rendelkező csoportok kölcsönös egymásrautaltsága.⁸ Ezt az elméleti felosztást alkalmazzuk kutatásához *Utasi Ágnes* is.⁹

Erich Fromm a *Menekülés a szabadság elől* c. művében azokat a jelenségeket, folyamatokat írja le, melyek hatására kialakulhatott a fasizmus és a kommunizmus társadalmi bázisa, a szabadságról való tömeges lemondás. Kiindulópontként a középkori világrend (inkább európainak nevezhetnénk) felbomlását tekintette. Ekkor az ember védettsége,

⁴ CSEPELI GY., *Szociálpszichológia*, Osiris, Budapest 2005.

⁵ KAPITÁNY Á. – KAPITÁNY G., *Értékrendszereink*, Kossuth, Budapest 1983.

⁶ CSEPELI GY., i. m., 235.

⁷ CSEPELI GY., *A hétköznapi élet anatómiája*, Kossuth, Budapest 1986, 102.

⁸ GIDDENS, A., *The constitution of Society*, Polity Press, Cambridge 1984.

⁹ UTASI Á., *A társadalmi integráció és szolidaritás jelzőszámai*, KSH, Budapest 2002.

biztonsága meginogni látszott. Ezt a védettséget, biztonságot a közösség tagjai által garantált értékrendszer jelentette.¹⁰ Ma már paradox jelenségnek tűnhet, hogy az európai kultúra a feudalizmus idején garantálta a szociális szükségletek kielégítését, miközben a létbizonytalanság mindennapos élmény lehetett.

Az értékek alapján történő integrációnak nem csak pozitív oldala van. A veszély az értékek esetében abban rejlik, hogy logikailag nem, vagy nehezen ellenőrizhető dolgokról van szó. Míg az igazra és a hamisra vonatkozó nézetek általában ellenőrizhetőek, az értékekre vonatkozó nézetek esetében nincs semmi bizonyosság a kezünkben. Értékeinkben legfeljebb hihetünk, bizakodhatunk, egyszóval viszonyunk hozzájuk nem értelmi, hanem érzelmi alapú.¹¹ (Természetesen függ ez attól is, hogy milyen értékkategóriákban gondolkodunk.) Némi támpontot jelenthet a „végső értékből” való levezethetőség kritériuma¹², viszont korunk egyik központi jelensége az értékek pluralizálódása. Így nehéz egy „végső értéket” meghatározni. Fontos kérdés, hogy lehetséges-e a különböző értékrendszerek esetében a „közös többszörös” meghatározása?

Egy-egy társadalom a közös értékek mentén kapcsolódik egységes egésszé. Ezt megerősíti *Ralf Dahrendorf* is, aki a társadalomelmélet két alaporientációjának meghatározásakor kiemeli, hogy az értékeknek, normáknak, szerepeknek nagy jelentőségük van a struktúra megismerésének folyamatában. Ezek révén a társadalmakat összetartó erőket vizsgálja. (A másik megismerési szempont a változás felől közelít, a társadalmi változások hajtóerőit keresi. Konfliktuselméleti megközelítésével Dahrendorf is ezt a szempontot tartja szem előtt.) Az integráló funkció kapcsán fontos megemlíteni a ligatúrák fogalmát. A ligatúrák mély kötések, kötőanyag módjára összetartják a társadalmat.¹³ A ligatúrák az értékek által meghatározott jelenségek.

AZ ÉRTÉK VÁLASZTÁST SEGÍTŐ FUNKCIÓJA

A filozófus *Heller Ágnes* szerint az érték fogalma olyan absztrakció, amely akkor jelenik meg, amikor kialakul a minőség fogalma, amely megkülönbözteti a kívánatosat a nem kívánatostól, az előnyöst az előnytelenőtől, a követendő a végzetestől. Az értékelés olyan folyamatok közös nevezője, melyeknek mindegyikét jellemzi a jó és a rossz közötti választás.¹⁴

A pszichológus *Norman Feather* definíciójában is felfedezhetjük a minősítést: „...az értékek voltaképpen sajátos általános motívumosztályok, amelyek a »kell«, a »legyen« normatív minőségével és kívánatosságával rendelkeznek, miközben elkerülhetetlenül összekapcsolódtak a jó és a rossz értékelő dimenzióival. Épp rejtett vagy nyílt normatív jellegükből következően elvileg standardként, illetve kritériumként szolgálnak a gondolat és cselekvés irányításához, a helyzetek, eszközök és célok megítéléséhez.”¹⁵ Ezen meghatározásokban megjelenik a standardizáltság, a normatív funkció, valamint az, hogy az értékek nemcsak cselekvéseinket, de gondolatainkat is befolyásolhatják.

¹⁰ FROMM, E., *Menekülés a szabadság elől*, Napvilág Kiadó, Budapest 2002.

¹¹ CSEPELI GY., i.m.

¹² MANNHEIM K., *A gondolkodás struktúrái*, Atlantisz, Budapest 1995.

¹³ DAHRENDORF, R., *Egy új rend nyomában*, Napvilág Kiadó, Budapest 2004.

¹⁴ HELLER Á., *A szándéktól a következményig: előadások az általános etikáról*, Magvető, Budapest 1970.

¹⁵ VÁRINÉ SZILÁGYI I., *Az ember, a világ és az értékek világa*, Gondolat, Budapest 1987, 69.

Ralf Dahrendorf, szintén a választás¹⁶ kritériumait hangsúlyozza. Meglehetősen negatívan ítéli meg korunk történéseit. A mai világot „állhatatlan világ”-nak nevezi, melyet nem lehet megállítani, és nincs benne semmi állhatatosság vagy tartás. A szabadság kiterjesztését kritikusan szemléli, úgy véli, a lehetőségek bővülése önmagában nem elég, ha nincsenek meg azok a támpontok, amelyek alapján választhatunk: „Kell hogy az embereknek lehessen és legyen lehetőségük a választásra. Első pillantásra ez elég is, éppen elég feladatot ad a polgárjogok kiszélesítését, a jólét és a társadalmi pluralitás kiterjesztését illetően. Az opciók önmagukban mégsem elegendők.”¹⁷ A választási lehetőségeknek akkor van értelmük, ha beágyazódnak bizonyos mértékadó értékszemléletbe. Ha semmi nem múlik azon, mit választunk – melyik politikai pártot, mely erkölcsi parancsot, mely fogyasztási cikket – akkor nemcsak hogy minden mindegy lesz, de általános célnélküliség és tájékozódásképtelenség következik be: „Az életesélyekre vonatkoztatva ez azt jelenti – írja a szerző –, hogy az opciók önmagukban nem elégségesek; az én szóhasználatomban azokat ligatúráknak kell kísérniük. A ligatúrák mély kötések, melyeknek megléte értelmet ad a választási lehetőségeknek. Ezek kötőanyag módjára összetartják a társadalmat.”¹⁸ Marcuse csupán az opciókat hiányolja, amikor így fogalmaz: „szabad választás egyenértékű márkák és kacsatok között”¹⁹, Dahrendorf ellenben az opciók közötti választás felelősségére hívja fel a figyelmet. Az opció – a mi értelmezésünkben – a lehetőségek tárházát, a kínálatot jelenti, a ligatúrák (kötődések, értékek) viszont segítenek eligazodni a lehetőségeink között. Korábban már utaltunk a választás szabadságának „kiüresedés-re”. Dahrendorfnál a választást segítő értékek hiánya jelenti a „kiüresedést”.

Szilágyi Klára definíciójában is a választás kerül előtérbe: az értékek kettős jellegűek, (pszichológiai értelemben). Van ugyanis objektív tartalmuk. Ezt meghatározza a külvilág, amelyben az értékek választása történhet; és van szubjektív tartalmuk, mely azt jelenti, hogy a személy maga dönti el, mit tart fontosnak, mit választ a külvilág lehetőségei közül.²⁰ Tág értelmezés szerint a személy választ az őt körülvevő kultúrából, és azt a saját értékrendjeként éli meg. Az érték szó szerinti meghatározása a következő: „az érték olyan tulajdonságunk, amely alapján a környezet tárgyai, helyzetei közül kiválasztjuk a magunk számára fontos dolgokat”²¹.

Vitányi Iván az érték definiálásakor három értéktípust említ meg. Az első az emberi gondolkodást először meghatározó használati érték, mely időben megelőzte a csereérték megjelenését. A csereérték a kapitalizmus megjelenéséhez köthető. Marxi fogalmakkal élve, a használati érték a megkülönböztetett munka eredménye, a csereérték pedig az absztrakt munkát (ebben benne foglaltatik a szellemi munka is) is magában foglalja: „Az asztal értékét nem az szabja meg, hogy a nagyapám csinálta, ez csak egy járulékos dolog, hanem, hogy mennyi és mennyi forintba, pengőbe, dollárba, francia frankba került, tehát minden vissza van vezetve egy absztrakt értékkategóriára.”²² A marxi értékfelfogás kiegészül egy harmadik kategóriával a minőségi érték fogalmával. Az érték forrása ebben az esetben nem a befektetett munka mennyisége, hanem az értékekben tárgyiasult tudás

¹⁶ A szerző politikai a jellegű választások problematikájával foglalkozik, de nem nehéz analógiát vonni a társadalmi élet más területeivel – például gazdasággal, életmóddal.

¹⁷ DAHRENDORF, R., *Egy új rend nyomában*, Napvilág Kiadó, Budapest 2004, 40.

¹⁸ Uo.

¹⁹ MARCUSE, H., *Az egydimenziós ember*, Kossuth Könyvkiadó, Budapest 1990, 29.

²⁰ Ez elfogadása a dahrendorfi opciók és ligatúrák fogalmának.

²¹ SZILÁGYI K., *Az egyéni tanácsadás*, Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő 1997, 195.

²² VITÁNYI I., i. m., 17.

lesz. Ez jelenti a minőséget, a rangsorolás alapját (előrevetítve ezzel az információs társadalom – tudástársadalom fogalomkörét).

Hankiss Elemér vitatta ezt a harmadik értékkategóriát. Ő két egymással ellentétes „értékcsoportot” – értékhierarchiát – határoz meg. Szerinte vannak „alapvető értékek”, melyek az életszükségletek kielégítésének értékei, és a „magasrendű” értékek, melyek erkölcsi, szellemi értékeket takarnak.²³ A történelem folyamán, a társadalmak létfeltételeinek javulásával, ahogyan a Maslow által meghatározott hierarchikus szükségletek²⁴ kielégítésre kerülnek, változik ezeknek az értékeknek a fontossága. Hankissnál a kategóriák mások, mint Vitányinál, viszont mindketten megegyeznek abban, hogy az érték rendező elv, mely a rangsorolást, a választást segíti.

A *Kapitány szerzőpáros* szerint az értékek kutatásának a feladata, hogy az embereknek az objektívációkhoz való viszonyát vizsgálja: „Az értékkutatás a szociológia ágaként a tudatnak azt a működését vizsgálja, amely – az összes többi tudatműködést is áthatva (mint ahogy azok is kölcsönösen áthatják egymást) – az egyént a társadalmi fejlődésben kitermelődő tárgyi, szellemi és viszony jellegű objektívációkra vonatkoztatja, belsővé teszi ezeket az objektívációkat, pontosabban: megteremti az egyén viszonyát hozzájuk. E tudatműködés során értékek és értékrendszerek irányítják az egyént: az értékkutatás lényegében ezeknek a leírására, típusokba rendezésére, működésük megértésére irányul.”²⁵

Az érték lényegében az egyes objektívációkhoz való szubjektív ítéleti viszony és a cselekvés meghatározója az egyes objektívációk, objektív viszonyok belsővé tétele által. (Ki mit tesz belsővé, hogyan viszonyul, az lesz érték a számára.) Ez természetesen koronként, rétegenként, csoportonként és egyénenként is változó. Az értékeket döntően az egyén (vagy csoport, réteg) léthelyzete határozza meg, mivel társadalmi-történelmi helyzete következtében bizonyos dolgok természetesen adóttak a számára, mások hiányoznak, megint mások adóttak ugyan, de elveszthetők. Így e különböző kategóriákba tartozó dolgok az egyén (csoport, réteg) számára szükségletei szerint különböző értékűek. Meghatározzák a termelési és társadalmi viszonyok, amelyek az e viszonyok fenntartásához, illetve megváltoztatásához szükséges magatartásokat értékkel ruházzák fel, ahogyan ezt a szerzőpáros az *Értékrendszereink* c. műben leírja.²⁶ Az értékrendszer szellemi és anyagi feltételek függvényeként változik.

A *Vonzalmaink és választásaink mélyszerkezete* című munkájukban viszont nagyobb figyelmet fordítanak a személyiség szerepére, arra, hogy az értékválasztásainkat meghatározza az egyén személyiségszerkezete is, mely sajátos összetétele folytán sajátos egyéni (illetve csoport-, réteg-) szükségletekhez is kötődik.²⁷

²³ HANKISS E., *A magyar társadalom értékrendje*, in: *Valóság*, 1980/9.

²⁴ MASLOW, A., *Elmélet az emberi motivációról*, in: OLÁH A. – PLÉH Cs. (szerk.), *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*, Tankönyvkiadó, Budapest 1989.

²⁵ KAPITÁNY Á. – KAPITÁNY G., *Értékrendszereink*, Kossuth, Budapest 1983, 9.

²⁶ Uo.

²⁷ KAPITÁNY Á., *Vonzalmaink és választásaink mélyszerkezete*, Kossuth, Budapest 1982.

AZ ÉRTÉK TÁRSADALMI CSELEKVÉST MAGYARÁZÓ FUNKCIÓJA

A kérdés kutatása szempontjából *Max Weber* jelentősége vitathatatlan. A társadalmi cselekvés indítékainak vizsgálatakor kiemelt jelentőséget tulajdonít az értékek cselekvést irányító funkciójának. Tisztáznunk kell azonban, hogy társadalmi cselekvésnek „az olyan cselekvést nevezzük, amely a cselekvő (vagy cselekvők) által vélt értelme szerint számot vet mások viselkedésével és ahhoz igazodik.” Példáját idézve egy biciklis baleset nem társadalmi cselekvés – itt nincs „egymásra vonatkoztatás” – csak a baleset elkerülése érdekében tett cselekedetek tekinthetők társadalmi cselekvésnek.²⁸

Weber szerint az érték az ember által önkényesen és akár irracionálisan kivetített általános jelentőség, amely befolyásolja a cselekvést, de szerinte sem vezethető le egyértelműen az érték a cselekedeteinkből. Meghatározza cselekvésünket, de cselekvésünkben nem levezethető, éppen ezért a szociológiának a cselekvő szubjektív állapotaival kell foglalkoznia. Meg kell ismernie a cselekvésekhez fűződő cél- és értékképzeteket. A szociológia lényege a cselekvések, illetve cselekvéstípusok szubjektív értelmének a megértése.²⁹ Ennek vizsgálatához Weber megalkotta a cselekvések ideáltípusait. Ezek áttekintésével közelebb kerülhetünk a szerző értékfogalmához. Négy alapvető kategóriát alkotott, melyek nehezen választhatók el egymástól. A *tradicionális cselekvés* az első, melynek két további altípusa van. Az első a „hagyományos reagálás a megszokott ingerekre” azaz, „meggyökeresedett beállítódottság”. Ebben az esetben a megértést nehezíti, hogy a cselekvő nem tudatos, vagyis a viselkedés kívül esik a megértés határain. A másik altípus, amikor a cselekvő valamilyen hagyományt, szokást akar fenntartani. Ezért tudatosan követi azt. Ez a hagyomány és érték kapcsolata miatt érthető módon nehezen választható el az értékracionális viselkedés kategóriájától, melyről később lesz szó. Az *indulati-érzelmi cselekvés* szintén két további kategóriára bontható. Az értelemmel bíró cselekvést nem a tudatos értelemhez való igazodás jellemzi, hanem „gátlástalan reagálás” – a már említett okokból (tudatosság hiánya) ez sem érthető meg. Nem derül ki mi a különbség a harmadik kategóriához, az *értékracionális viselkedés*hez képest, melyben a cselekvő tervszerűen, tudatosan akar egy értéknek megfelelni. A cselekvés mércéje kívül áll a racionalitáson (ez az értékek világa), de a cselekvés folyamata és eszközválasztása racionális. Minél tudatosabb a cselekvés, minél inkább elnyomjuk az érzelmeket, annál hatékonyabb az eszközválasztás és annál közelebb kerülünk a *célracionális viselkedés*hez. Ennél a két kategóriánál (érték és célracionális) szintén elmosódó határokkal találkozhatunk. (Bár Weber írásaiban elsősorban a gazdasági és politikai cselekvések kapcsán beszél célracionálisról, itt figyelhetők meg „értékmentes célok”).³⁰ Tulajdonképpen cél az értékracionális viselkedés esetén is megfigyelhető, a cél ebben az esetben egy értéknek való megfelelés.³¹ A cselekvések ideáltípusainak vizsgálatával érthető meg a társadalom, illetve annak kisebb csoportjai is, mivel az értelemtelen orientált cselekvés hordozói

²⁸ WEBER, M., *Gazdaság és társadalom*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 1969, 41.

²⁹ Értelmen, amely elméletének egyik középponti fogalma, nem valamilyen metafizikai elvet (mint például a történelem értelme) s nem is lélektani orientációt ért. Az értelem azokból a szubjektív célokból, értékekből, eszközökből, motívumokból stb. áll, amelyeket az egyén ? tudatosan vagy tudattalanul ? cselekvéseivel kapcsol össze, s amelyek végső soron (de nem teljes mértékben) ezt a cselekvést magyarázzák. Ld. MOLNÁR A. K., *Max Weber olvasókönyv*, Novissima, Miskolc 1999.

³⁰ Nézetünk szerint a célracionális viselkedés veszélye, hogy a céllal legitimálja a cselekvést, ezáltal a normatív, erkölcsi korlátok áthágásához biztosít magyarázatot.

³¹ WEBER, M., *Tanulmányok*, Osiris, Budapest 1998.

csakis egyének lehetnek, a közösségek nem önmagukból és funkcióikból érthetők meg, hanem egyéni cselekvésmintákból. A weberi értékfogalom funkcióját abban látjuk, hogy az érték egyfajta irányultság, attitűd, amely felé törekedni akarunk, így cselekvéseinket motiválja, más esetben magyarázza.

Milton Rokeach értékelméletében szintén az értékek funkciói kerülnek előtérbe, Max Weber nyomán megkülönböztet cél- és eszközértékeket (terminális és instrumentális értékek). Az életcélokra és a hozzájuk vezető eszköz jellegű értékekre vonatkozó megkülönböztetés az értékek filozófiai irodalmában sem ismeretlen. Az, hogy cél és az eszközök feltételezik egymást, vitákhoz vezetett, hiszen számos esetben egy érték megjelenhet célként és eszközként is. Ezeket a vitákat igyekeztek egyszerűen feloldani: „A magasabb érték (a nagyobb jó) mindig az, amihez képest az alacsonyabb érték (kisebb jó) eszközként tekinthető és használható.”³² Egyszerű példával illusztrálva: lemondunk a gyönyörről egy későbbi és értékesebb öröm kedvéért, és lemondunk az örömről egy távolabbi morális kielégülés kedvéért. Ebben a példában az öröm előbb, mint cél, majd mint eszköz jelenik meg.

Rokeach azokat az értékeket, amelyeket az egyén helyesnek tart életcéljának elérése érdekében, célértékeknek nevezi. Ezek lehetnek személyesek (szépség, szabadság), társadalmilag elvártak (béke), illetve interszónálisak (testvériség, szerelem) és intraperszónálisak (nyugalom, belső harmónia). Rokeach feltételezi, hogy az ember vélekedését és viselkedését ezeknek az értékeknek az előnyben részesítése (vagy elutasítása) határozza meg. Az egyén életvitelére vonatkozó értékeket eszközértéknek nevezi. Ennek két fajtáját különbözteti meg: morális értékek (megbízható, becsületes) és kompetencia értékek (logikus, független, széles látókörű stb.). A morális értékek megszegése szorongást, bűntudatot és bizonytalanságot idéz elő, a kompetenciaértékek hiánya pedig az önbecsülés csökkenését eredményezi, s ezáltal szabályozza cselekedeteinket. Érdekes, hogy a célértékek főnevekként jelennek meg, az eszközértékek viszont mellénevekként.

Rokeach értékfelfogásának fontos eleme, hogy nem csupán értékről beszél, hanem az értékek rendszer jellegű szerveződéséről is, amelyen az értékek más kognitív elemekkel (hiedelem, attitűd) való kapcsolatrendszerét érti. Hangsúlyozza az értékek kétpólusú jellegét, mely azt jelenti, hogy bizonyos értékek preferálása együtt jár más értékek visszautasításával. Gyakran tapasztalható, hogy az emberek sokkal jobban tudják, milyen értékeket nem kívánnak követni, mint azt, hogy milyen értékek megvalósítására törekednek.

Az értékek hierarchikus rendbe szerveződéséből indult ki Rokeach is, amikor az értékek funkciójának meghatározására törekedett. Szerinte a hierarchikus rendbe szerveződött értékek relatív fontosságuk szerint irányítják az egyén viselkedését. Általános tervezetként szolgálnak a konfliktusmegoldáshoz és a döntéshozatalhoz. Rokeach szerint minden viselkedésnek, szociális attitűdnek az értékek a meghatározói. Ezek az értékek kulturális, társadalmi és személyes tapasztalatok eredményeként kerülnek internalizálásra.³³

Hasonló véleményen van Váriné Szilágyi Ibolya is. Szerinte értékeink valamilyen módon szervezik és tagolják múltunkat, jelenünket és jövőnket, orientálnak bennünket, szabályozzák testi, lelki energiáink felhasználását, behatárolják és kifejezik társadalmi hovatartozásunkat, társadalmi énünket. Mivel folyamatosan értékeljük mások és önmagunk magatartását, így értékazonosságaink miatt érezhetjük magunkat otthon, közel másokhoz, vagy értékidegenség miatt érezhetjük magunkat oly távolinak, kívülállónak.

³² SOMOGYI Z., *Az erkölcsi értékek világa*, Magvető, Budapest 1984, 173.

³³ ROKEACH, M., *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York 1973.

A probléma – a szerző szerint – az, hogy nem rendelkezünk olyan elkülönült tevékenységgel, amelyet kizárólag értékmegvalósítónak nevezhetnénk. Ez az egyik oka annak, hogy nehéz szociológiai módszerekkel vizsgálódni. Úgy tűnik, hogy megkülönböztetnünk két, egymással összefüggő központi elemet: a normatív funkciót és a cselekvésközpontúságot. A normatív funkció fejezi ki a társadalmi beilleszkedés és alkalmazkodás szabályozását. A cselekvésközpontúság pedig azt fejezi ki, hogy az értékek, mint eszmei objektívációk hogyan befolyásolják és szabályozzák az emberi cselekvést.³⁴

AZ ÉRTÉK NORMATÍV FUNKCIÓJA

A klasszikus szociológia nagy alakjai megegyeznek abban, hogy az értékek normatív funkcióját emelik ki (Durkheim, Weber, Parsons, Merton).³⁵

Émile Durkheim alapvető elméleti kiindulópontja a szociologizmus, azaz a társadalmi jelenségek okát a társadalomban keresi. Központi fogalma a „társadalmi tény”, magyarázó jelensége a kollektív tudat és annak szabályozó ereje. A kollektív tudat tulajdonképpen a magatartásformák, meggyőződések, vagyis értékek rendszere. Az érték az erkölcsi norma szinonimájaként jelenik meg, ez pedig az erkölcsi és jogi normák vizsgálatát feltételezi.³⁶ A kollektív tudat változásának hatására megváltozik a munkamegosztás (mechanikus és organikus szolidaritás társadalmi), a jogrendszer (represszív és restitutív jog). A kollektív tudat szabályozóerejének alapja és intenzitása szerint két alapvető társadalomtípust különböztet meg.

A mechanikus szolidaritás társadalmában a kollektív tudat szabályozó ereje erős, az individualitás nem fontos a közösségen belül. Alacsonyabb mértékű a munkamegosztás, legfeljebb nemek és kor szerinti. A társadalmi élet alapegysége a fiktív, vagy tényleges vérségi kapcsolaton alapuló közösség.

A társadalmi munkamegosztás fejlődésével alakulnak ki az organikus szolidaritás társadalmi, ezekben a kollektív tudat szabályozó ereje már gyengül. A gyengülő társadalmi szolidaritás következménye, hogy nő a relatív szabályozatlanság állapota, az anómia. Ez azt jelenti, hogy a gyorsan változó és állandóan átalakuló társadalmakban az egyén egyre kevésbé képes olyan szabályokat találni, amelyek az életvitellel kapcsolatos kérdéseire megnyugtató, megfellebbezhetetlen útmutatásokat tudnának nyújtani. Gyakori, hogy értékválságnak fordítják a fogalmat, pedig inkább arról van itt szó, hogy néhány érték „kerül válságba”, fontossága csökken a társadalom számára. Az egyén válasza erre a szabályozatlanságra gyakran az anómia.³⁷

A filozófiában is elfogadott az a nézet, mely szerint az értékek követelményeket támasztanak velünk szemben, azaz befolyásolják cselekedeteinket. Azt diktálják, hogy ne csak hajlamaink szerint cselekedjünk.³⁸ A kérdés kapcsán megemlíthetjük *Clyde Kluckhohn* kultúrantropológus és *Flornance Kluckhohn* szociológus munkásságát. Tevékenységükből az az elméleti törekvés emelhető ki, hogy elvont sémákat dolgozzanak ki, amelyek mentén a mindennapi élet jelenségeit azonosíthatják és kategorizálhatják. Definíciójuk

³⁴ VÁRINÉ SZILÁGYI I., i.m., 69–70.

³⁵ BÁBOSIK Z., *Értékközvetítés napjainkban*, in *Új pedagógiai Szemle*, 2001/ 12, 3–10.

³⁶ DURKHEIM, É., *A társadalmi munkamegosztásról*, Osiris, Budapest 2001.

³⁷ Uo.

³⁸ HARTMANN, N., *Az erkölcsi követelmények lényegéről*, in *Lélelméleti vizsgálódások*, Gondolat Kiadó, Budapest 1972.

lényeges eleme: „Az érték a kíváncsú explicit vagy implicit fogalma, amely megkülönböztet az egyénre, vagy jellemző a csoportra, és befolyásolja a cselekvés rendelkezésre álló módjainak, eszközeinek és céljainak a kiválasztását.”³⁹ Az általuk kidolgozott érték-típológiai modell három csoportot különít el az értékek világában. Az első csoportba tartozó értékek az ember és a természet viszonyára vonatkoznak (domináló – harmonikus – alkalmazkodó típusokat határoznak meg), a második alcsoport az ember-ember viszonyt tartalmazza (egyenes [hierarchikus] – közösségi [kollektivista] – individualista), a harmadik csoport pedig az ember és természet, valamint az ember-ember viszonyt együttesen tartalmazza. Az értékek három dimenzióját, funkcióját emeli ki: az első, a modalitás dimenziója, az érték vonzó vagy taszító voltára vonatkozik, a második, a tartalom dimenziója, a minőség jelölésére szolgál (pl. esztétikai, kognitív, morális értékek) a harmadik, a szándék dimenziója, a viselkedés preferált módjára utal.

Szintén a normatív funkció jelentőségét hangsúlyozza *Jürgen Habermas* aki a normák és az értékek szerepét abban látja, hogy az „életvilágban”, azaz a hétköznapi életben a rendszer szabályozó szerepét töltik be, kivédve annak a jelenségnek a káros hatásait, amelyben a rendszer a szabályozó eszközeit (pénz, hatalom) az életvilágban „horgonyozza le”, azaz az egyes társadalmi alrendszerektől idegen szabályozó elvek lépnek működésbe.⁴⁰

A funkcionalista társadalomelmélet német képviselője, *Niklas Luhmann* szerint az alrendszerek közötti különbségek egyik fő oka (és az alrendszerek elkülönülésének feltétele) a mindenkor kétértékű kódok jelenléte, melyeket érték-dichotómiáknak is nevezhetünk.⁴¹ Ezek alkotják a meghatározó különbségeket az alrendszerek között, azaz az érték-dichotómiák az alrendszerek elkülönülését, a társadalom differenciálódását segítik. Szerencsés esetben ugyanis más érték-dichotómia érvényesül a gazdaság területén és más az oktatás, vagy vallás területén. Érthető, hogy az oktatás vagy a vallás esetében nem érvényesülhet a hasznos/haszontalan rendező elv, hiszen az a gazdaság érték-dichotómiája, így távol áll mind a vallási élettől, mind az ismeretek átadásától.

A hatvanas években alakult ki az az álláspont, melyet *Daniel Bell* neve fémjelez, s amely szerint az „ideológiák korszakának” véget ért. *Niklas Luhmann* erre a gondolatra reagálva és ennek ellentmondva az értékek újabb funkcióját határozza meg: szerinte az ideológiáknak igenis megvan a maguk funkciója. *Karácsony András* Luhmann nyomán, és őt magyarázva az ideológiákat általános értékrendszereknek tekinti, melyek úgy töltik be funkciójukat, hogy meghatározott okhoz meghatározott következményt rendelnek és ezeket rangsorolják. Így értéknek nevezhetünk minden olyan szempontot, amely rögzíti, hogy meghatározott cselekvéseknek mely következménye részesíthető előnyben más hatásokkal szemben, azaz következményeket értékel.⁴² Újra az értékek normatív funkciója kerül tehát kiemelésre.

A modern társadalom sajátossága abban rejlik, hogy a különböző ideológiák nem képesek az általuk nem kíváncsú értékeket „eltüntetni”, hanem létezésüket elfogadva fontosságukat kérdőjelezhetik meg. Így jöhet létre az értékek és ideológiák pluralitása.

³⁹ VÁRINÉ SZILÁGYI I., i.m

⁴⁰ HABERMAS, J., *A kommunikatív etika*, Új mandátum, Budapest 2001.

⁴¹ LUHMANN, N., *Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai*, Gondolat, Budapest 2009.

⁴² KARÁCSONY A., *Bevezetés a tudásszociológiába*, Osiris, Budapest 1995, 121.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy tágan értelmezve, az értékeink minősítenek, fontosságot jelölnek, kihatnak életünk minden területére, ha másképpen nem, azzal, hogy befolyásolják a gondolatainkat, s ezáltal meghatározók céljaink, cselekvéseink, viselkedésünk tekintetében. Jelentős szerepük van személyes, egyéni életünk kialakításában, életmódunk megválasztásában. Előre mutatnak, megvalósítandó ideákat közvetítenek, de viszont történelmi gyökereik is vannak, hiszen a jövőre vonatkozó elképzeléseink, nagyban függenek a múltban elért eredményeinktől. Az azonos rangsorok pedig azonos kultúrát, azonos normákat takarnak, ezáltal integrálják a társadalmat és szabályozzák a társadalmi életet.

A szociálpedagógusi tevékenység ezer szálon kapcsolódik az értékek világához. A különböző szocializációs szintereken, melyeken a szociálpedagógus beavatkozhat, értéktadás zajlik, maga a szociálpedagógiai tevékenység is értékeket közvetít. A célcsoport problémái gyakran életvezetési kérdéseket vetnek fel, melyek megoldásában fontos kapaszkodót jelentenek az értékek. Emellett megemlíthetjük a fiatalok problémáit, hiszen a fiatalság – mint speciális helyzetben levő korosztály – súlyos értékorientációs kérdésekkel kerül szembe. Mindezek alapján azt gondoljuk, hogy a segítő tevékenységet végzőknek tisztában kell lenniük az érték társadalomban betöltött funkcióival.

SUMMARY

In this thesis, we are attempting to get closer to the concept of value through its function in society. Our review starts from the psychological aspects and continues with the broader, social functions, bringing us to the social action and to the normative functions of values at the end. We are dealing with perception of values by the humanities, due to the fact, that social-pedagogy is primarily based on the scientific findings of humanities. We intended to use a wide range of sources during our research, including Hungarian and international, classical and modern sources. According to our train of thought, we first examine the psychological functions of values, followed by the study of their social-pedagogical functions. At the end, we present the relating ideas of sociology.

JOSEP DOMÉNECH I MIRA ****Kalazanci József – egy pedagógiatörténész szemével *******A PEDAGÓGIA ÓRIÁSA**

1997-ben ünnepeltük az újkori Európa első olyan iskolájának négyszázadik évfordulóját, amely ingyenes közoktatást biztosított az alsóbb néprétegek számára. Négy évszázaddal ezelőtt egy nagyszerű spanyol pedagógus, Kalazanci József volt az, aki a piarista rend megalapításával megtette az első lépést az ingyenes oktatás általánossá tételének hosszú és göröngyös útján. Elgondolása és munkássága nemcsak ebben a tekintetben, hanem a nevelés sok egyéb területén is forradalminak bizonyult.

Alakját csak a szintén a 17. században élt Comeniuséhoz lehet hasonlítani. A két pedagógus munkásságában sok párhuzam és hasonlóság fedezhető fel. Mindketten a harmincéves háború zűrzavaros Európájában éltek, annak két különböző, s egymással feszültségben élő területén. Comenius a protestáns, Kalazancius pedig a katolikus Európa nevelője volt. Mindketten a 16. század szülöttei: Kalazancius 1557-ben, Comenius pedig 1592-ben látta meg a napvilágot. A korkülönbség jelentős volt közöttük, ám mivel a spanyol szép kort ért meg – kilencvenéves korában halt meg –, a 17. század első felében a cseh pedagógus kortársa volt. Comenius szülőhazájában, Morvaországban és más európai országokban a két nagy nevelő egy időben fejtette ki hatását. Mindketten kiálltak az oktatás általánossá tétele mellett, és síkra szálltak a nemzeti nyelv használatáért az oktatásban. Mindketten nagy újítónak számítottak a didaktika és az iskolaszervezés területén. S noha különböző felekezethez tartoztak, mindketten mélységesen vallásos életet éltek. Az egyik egy katolikus szerzetesrend alapítója, a másik pedig protestáns püspök volt. Ők a 17. század legjelentősebb európai pedagógusai, egyszersmind minden idők oktatástörténetének nagy személyiségei is.

Comeniusszal a történelem érdemei szerint, igazságosan járt el, mind hazájában, ahol mindig nagy hírnévnek örvendett, mind nemzetközi téren, Kalazanciussal azonban már nem volt ilyen igazságos: jóllehet Spanyolországban, Olaszországban és Közép-Európában egy időben nagy népszerűsége tett szert, alakja nemzetközi szinten hamar feledésbe merült. A neveléstörténeti könyvekben bizony nem sok figyelmet szentelnek neki.

* A szerző a pedagógia doktora. A barcelonai egyetem hispán és katalán filológia szakán végzett, majd tanfelügyelő lett. Katalóniában az Oktatási Minisztérium tagja. A Távoktatási Egyetemen koordinátorként és tanárként dolgozott. Kutatási területe az összehasonlító neveléstudomány.

** Megjelent az UNESCO összehasonlító neveléstudományi folyóiratában: *Perspectivas*/23, 1993/3-4, 808-821.

Ez a történelmi igazságtalanság három alapvető okra vezethető vissza. Az első ok, hogy életrajzírói és követői túlságosan felmagasztalták, és ezzel épp szándékukkal ellentétes hatást értek el. A második ok, hogy méltatói egyoldalúan a vallási dimenzióra helyezték a hangsúlyt, így a szigorú értelemben vett pedagógiai dimenzió háttérbe szorult. Végül a harmadik ok, hogy Kalazancius nagyon kevés olyan dokumentumot hagyott hátra, amely rendszerező jelleggel mutatja be neveléssel kapcsolatos nézeteit, és ez megnehezítette óriási művének megismerését és megértését.

Kalazancius elgondolásait az általa írt több mint tízezer levélből, illetve az iskolák és a szerzetesrend alapításáról, megszervezéséről és működéséről írt dokumentumokból ismerhetjük meg. Ezek az írások, melyek mind megjelentek nyomtatásban is, lehetővé teszik, hogy alaposan megismerjük és világosan lássuk nevelői munkásságát.

ÉLETRAJZI ADATOK

Kalazanci József 1557-ben, Peralta de la Salban született, egy katalán nyelvű kis spanyol településen, Aragónia tartományban, Katalónia közelében. Egy aragóniai kisnemesi család hetedik és egyben legkisebb gyermekeként látta meg a napvilágot.¹ Apjának kovácsműhelye volt, és Peralta polgármestere lett. Tizenegy éves koráig József a falujában végezte az általános iskolát, majd átköltözött Estadillába, ahol humán tanulmányokat folytatott. 1571-ben már a szomszédos Lleida városában találjuk, ahol az ősi aragóniai királyság legnevesebb egyeteme volt. Erre az egyetemre katalóniai, aragóniai és valenciai – tehát az aragón korona alatt egyesült három nagy tartományból származó – diákok jártak, akik a középkori szokásokat követve „nemzeti” csoportokba rendeződtek. Az aragóniaiak Kalazanci Józsefet választották vezetőjüknek. Ez volt az első jele annak, milyen tekintéllyel és erkölcsi kiválósággal rendelkezett.

Lleidában filozófiát és jogot tanult. Ezután a valenciai, az Alcalá de Henares-i, majd ismét a lleidai egyetemen hallgatott teológiai tárgyakat, és Lleidában doktori címet is szerzett. 1583-ban pappá szentelték, majd különféle egyházi megbízatásokat látott el, katalán területeken. Életének ebben a szakaszában néhány évet La Seu d’Urgellben, ezen a francia határ közvetlen közelében fekvő kis településen töltött, amely akkoriban rendkívül veszélyes helynek számított. Katalóniában ugyanis abban az időben súlyos problémát jelentett az útonállók garázdálkodása, amely még veszélyesebb volt a határzónákban, ahová a gascogne-iak és a hugenották folyamatosan betörték. Ezek a csoportok a szomszédos országban eluralkodó zűrzavar hatására alakultak ki, és sokféle támadás, fosztogatás előidézői voltak a katalán térségben.

A püspöki székhely bizonyos időre megüresedett, Kalazanci Józsefnek pedig a püspök nélküli még veszélyesebb időszak minden bizonytalanságát és veszélyét meg kellett élnie. Az, hogy senki sem rendelkezett olyan erős hatalommal, amelyet akkoriban a püspökök gyakoroltak, mindenféle visszaélésre adott alkalmat. A székeskáptalani titkári megbízatás nagy irányítási felelősséget tett Kalazancius vállára, amint az a katalóniai alkirályhoz írott tíz levélből kiderül. Ezekben sürgős segítséget kér a terület kétségbeejtő helyzetének megoldására, mert a banditák vég nélkül raboltak, fosztogattak és gyilkoltak.²

¹ GNER, S., *San José de Calasanz. Maestro y fundador*, BAC, Madrid 1992, 40.

² BAU, C., *San José de Calasanz*, in *Publicaciones de Revista Calasancia*, Salamanca 1967, 47.

A lleidai térséghez fűződő kapcsolata más megbízatások gyakorlásán keresztül is erősödött. Így például vizitátor volt Trempliben, ahol a domonkosoknak volt kolostora, ők írásra és olvasásra oktattak diákokat. Kalazancius akkoriban magas, erős fizikumú fiatalember volt. Ezen természetes adottságaihoz járult erkölcsi, intellektuális és lelki kiválósága, melyekről egész életében tanúbizonyságot tett. Abban a szívósságban, amellyel Kalazancius hatalmas pedagógiai művét megalkotta, volt valami rendkívüli energia, valami gigantikus erő, amely csak egy ilyen különleges adottságokkal rendelkező embernek lehetett sajátja.

Kalazanci Józsefnek szívügye volt a szegényekkel és a szerencsétlenekkel való törődés, s ez már Spanyolországban töltött ifjú éveiben is megmutatkozott: Claverolban alapítványt hozott létre, amely a községben minden évben élelmiszert osztott a szegényeknek. Ez a jótékonsági alapítvány 1883-ig, tehát majdnem két és fél évszázadon keresztül működött. Kifinomult szociális érzékének tehát – mely később pedagógiai munkásságában megmutatkozott – már ifjúkorában ékes bizonyosságát adta.

1592-ben, harmincöt éves korában a majdani pedagógus Rómába költözött, azzal a céllal, hogy az egyházi pályán előrébb lépjen. Hátralevő ötvenhat évének nagy részét itt élte le. Ezen hosszú itáliai tartózkodása során – anélkül, hogy hispán gyökereit elveszítené volna – valódi rómaivá vált, teljesen azonosult a várossal és az országgal.

Megrendülve azon a szegénységen és alacsony erkölcsi színvonalon, amelyben a római gyerekek tömegei éltek, 1597-ben, a Tiberisen túli Santa Dorotea-kápolnában megalapította az újkori Európa első ingyenes népiskoláját, az első piarista iskolát.

1600-ban az iskolát már Róma belterületén találjuk, és Kalazanciusnak hamarosan bővítési munkákba kell fognia, hogy a mindenfelől érkező számos diákot befogadhassa. 1610-ben megírja a *Documentum Principis*t, amelyben kifejti pedagógiai elgondolásának alapjait. Ír egy szabályzatot a tanárok számára, egy másikat pedig a diákok számára. 1612-ben az iskola átköltözik a San Pantaleóba, amely később a piarista rend anyaházává válik. 1616-ban Frascatiban alapítják meg a Rómán kívüli első piarista iskolát. Egy évvel később V. Pál pápa létrehozza a *Kegyves Iskolák Isten Anyjáról elnevezett Páli Kongregációját*, az első olyan szerzetesrendet, mely alapvetően az oktatás mellett kötelezte el magát. Az ezt követő években Olaszország több helyén nyílnak iskolák: Genovában 1625-ben, Nápolyban 1626-ban stb. Kalazancius megírja a római Collegio Nazareno szabályzatát, és kapcsolatot tart fenn Galileivel. 1631-ben iskolát alapít a morvaországi Mikulovban, majd kis idő múlva az ugyanebben az országban található Strážnicében és Leibnicken. Itália sok más városában is alapítanak újabb iskolákat. Nem feledvén ifjúkori kötődését Lleida városához, 1638-ban Guissonában is nyit egy intézményt, amely egyébként az első spanyolországi iskola, ez azonban a két év múlva kitörő háború miatt nem tud fennmaradni.³ Lengyelországban is könnyen és gyorsan gyökeret ereszt a rend, 1642-ben megalapítják a varsói királyi kollégiumot, majd a podolini kollégiumot is.

Ugyanebben az évben a szerzetesrendben támadt belső válság, valamint a külső intrikák és feszültségek miatt Kalazanciust rövid időre elfogják, és az inkvizíció is kihallgatja. Egy évvel később az idős pedagógus politikai érdekek és becsvágyó emberek intrikáinak hálójában találja magát, végül megfosztják az általa alapított rend generálisi székétől. Kegyvesztetté válik, és helyét ócsárlóinak egyike kapja meg. A következő években Kalazancius továbbra is kegyvesztett marad, szerzetesrendjét lefokozzák, és oly sok év kemény munkája ellenére a rendet az eltűnés veszélye fenyegeti.

³ Uo., 254.

1648-ban, még mindig kegyvesztetten, kilencvenegy évesen hal meg. Testét a San Pantaleóban helyezik örök nyugalomra. Nyolc évvel halála után VII. Sándor pápa visszaállítja a piarista rendet. 1748-ban a katolikus egyház boldoggá, majd 19 év elmúltával szentté avatja Kalazanci Józsefet. 1948. augusztus 13-án pedig XII. Piusz pápa a világ összes keresztény népiskolájának védőszentjévé nyilvánítja. Jelenleg a piarista rend számos európai, afrikai, amerikai és ázsiai országban van jelen.

EGY HIVATÁS SZÜLETÉSE

Amikor Kalazanci József a 16. század végén Rómába érkezett, a város hatalmas gazdasági, egészségügyi és erkölcsi problémákkal küszködött. Róma 1527-es feldúlása és kifosztása, az időről időre felbukkanó pusztító pestisjárványok, valamint a Tiberis gyakori és veszélyes áradása mind nagyon nehezítették a város fejlődését az egész évszázadon keresztül. Ebben az időszakban – éppúgy, mint más európai városokban – széles néprétegek éltek rendkívüli szegénységben. Egy korabeli megfigyelő 1601-ben a következőket írta: „Rómában nem látni mást, csak szegény koldusokat, mégpedig oly nagy számban, hogy végigmenni sem lehet az utcán úgy, hogy körbe ne vennék az embert.”⁴

Ezek a körülmények más szerzetesekre is nagy hatást gyakoroltak, akik dicséretre méltó karitatív kezdeményezéseket indítottak el az árva gyerekek és a betegek megsegítésére. Ugyanakkor erőteljesen áthatotta a várost a trentói zsinat szellemisége is: az egész népesség s különösképpen a fiatalok körében elkezdtek a hitoktatást.

Ebben a helyzetben, amikor a nyomor összekapcsolódott a vallási és erkölcsi megújulásra való törekvéssel, Kalazanciusnak alkalma nyílt alaposan megismerni a város mind a tizennégy kerületének helyzetét. Mivel különféle vallási testvérületek tagja volt, és különösen, hogy az egyiknek vizitátora is, közvetlen közletről ismerte meg az emberek rendkívüli szegénységét és szörnyen alacsony szociális és erkölcsi életszínvonalát.

A nyomorúságos helyzetet látva, amelyben oly sok gyermek tengődött, Kalazancius felismeri a nevelésnek mint az erkölcsösebb élet, a társadalmi fejlődés és az életvitel megreformálása eszközének rendkívüli jelentőségét. Felébred benne a pedagógusi hivatás, amely tökéletesen illeszkedik szerzetesi hivatásához, és amelyet egész életében fáradhatatlanul gyakorol.

Kalazancius idejében már léteztek kisebb osztatlan iskolák Rómában, amelyekbe mintegy harminc diák járhatott, és amelyekben a kerület tanítói oktattak.⁵ Jóllehet ezekbe is felvettek egy-egy szegény gyermeket, a tanítók hiánya miatt (az egész városban csupán tizenhárman voltak) ez a szám nagyon alacsony volt, és a tanítók igen csekély fizetésük mellett nem engedhették meg maguknak, hogy a számtalan szegény gyermeket ingyenes oktatásban részesítsék. Léteztek továbbá nagyon híres, elsősorban humán tárgyakat oktató intézmények, mint például a Collegio Romano, ahol jezsuiták tanítottak. Ebbe a jó nevű intézménybe azonban csak olyan diákokat vettek fel, akik már részesültek általános iskolai képzésben, így az alsóbb néprétegek jelentős része, melynek esélye sem volt az analfabetizmusból kikerülni, kirekesztett maradt.

⁴ Idézi: SÁNTHA, GY., *San José de Calasanz. Su obra y escritos*, BAC, Madrid 1956, 30.

⁵ Uo., 36.

Azt is meg kell jegyezni, hogy a reneszánsz humanista értékek egész Európában átalakították a középkorból örökölt oktatási rendszereket; a klasszikus ismeretek jelentősége megnőtt, ami az elitoktatás további erősödéséhez vezetett.

A különböző római kerületekbe tett látogatásai alkalmával a majdani pedagógus nemcsak számos szerencsétlen család szociális – élelmezési, tisztálkodási, egészségügyi és erkölcsi – problémáinak volt tanúja, hanem azt is látta, milyen sok tehetséges gyermeket és fiatalat veszít el a társadalom. Ez nagy fájdalmat okozott neki, és erős benső késztetést jelentett számára: „*Rendkívül okos és a köz kiváló szolgálatára képes fiatalok a tudatlanság sötétjében tapogatóztak, hiszen nem tanulhatták meg az írásvetést és nem tudták elsajátítani a jó szokásokat.*”⁶

Ekkor történt, hogy a pap, aki addig egyetemi doktorátusával karrierjét akarta építeni, kezdte felfedezni élete nagy hivatását: a pedagógusét. Elsősorban ez az új, pedagógusi dimenzió az, amelyen keresztül Kalazancius valódi papi hivatását elsősorban megvalósítja majd. E két hivatás nem zárja ki, épp ellenkezőleg, erősíti egymást, és a továbbiakban Kalazancius egész életében szorosan összefonódik. Olyan pap válik belőle, aki a pedagógiában szerzetesi életének legvalódibb és legszemélyesebb megvalósulási formáját találja meg.

Róma szegény kerületeiben járt éppen, amikor a Tiberisen túli Santa Dorotea-kápolnában felfedezett egy kis plébániai iskolát, amely – a többiekhez hasonlóan – fizetős iskola volt. A majdani pedagógus ezt ingyenes és teljes egészében szegényeknek szentelt iskolává alakította. Így született meg 1597-ben az első piarista iskola, és ekkor kezdte meg Kalazancius egyedülálló pedagógiai munkásságát.

Épp akkor, amikor Kalazancius felfedezi erős elhivatottságát a nevelésre, felajánlanak neki egy kanonoki állást a sevillai székesegyházban. Azelőtt ez a lehetőség vágyai beteljesülését jelentette volna, de ekkorra már az ajánlat megkésett. Kalazancius rátalált a maga személyes útjára: „*Rómában megtaláltam, hogyan szolgálhatom legjobban Istent: e szegény gyerekek segítése által, és nem is hagyom el ezt semmiért a világon.*”⁷

PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGA

Kalazanci József pedagógiai munkásságának több fontos szempontját kell kiemelnünk. Először is – ahogyan a munkásságát tanulmányozó szerzők, mint például Ludwig von Pastor,⁸ Sántha György⁹ és Severino Giner¹⁰ elismerik –, az újkori Európában Kalazancius hozta létre az első ingyenes, mindenki előtt nyitott iskolát. Olyan iskola ez, amely az alapítása óta eltelt négyszáz év folyamán egészen a mai napig megőrizte ezeket a jellegzetességeit. Forradalmi újtásról volt szó, mert gyökeresen szakított egyes társadalmi osztályok előjogaival, amelyek kirekesztették és szegénységben tartották a népesség nagy részét. A neveléstörténetben Kalazanci József a szegények nagy pedagógusa, az ingyenesség megteremtője, aki általánossá tette az oktatást, megkülönböztetés nélkül minden társadalmi osztály számára. Ezekhez az elvekhez egész életében ragaszkodott. Több írásából is kiderül, mennyire örködött afelett, hogy iskoláiban ezek az elvek megvalósuljanak:

⁶ Uo., 57.

⁷ Idézi: GINER, S., i. m., 417.

⁸ Uo., 659.

⁹ SÁNTHA, GY., *San José de Calasanz*, i. m., 55.

¹⁰ GINER, S., i. m., 160.

„A diákokat semmilyen módon nem szabad arra kényszeríteni, hogy az iskolai berendezésekért, a padokért vagy más dolgokért fizessenek.”¹¹ „Figyelden arra, hogy a tanítók semmit se kérjenek a diákoktól.”¹² „Figyelmeztetnem kell önt egy súlyos hibára és hanyagságra, amely előfordul ezekben az iskolákban, mégpedig arra, hogy adnak és vesznek.”¹³

Másodsorban a keresztény elvek szigorú alkalmazása által ő volt az a pedagógus, aki sem társadalmi, sem faji, sem vallási szempontból nem tett különbséget az emberek között. Ez nemcsak abban mutatkozott meg, hogy bátran és nagylelkűen kiállt – ahogyan majd látni fogjuk – az inkvizíció által üldözöttek, például Galilei és Campanella mellett, hanem abban is, hogy zsidó diákokat ugyanúgy felvett iskoláiba, és ugyanolyan tisztelettel bánt velük, mint a többiekkel – s ez abban a korban rendkívülinek számított.¹⁴ Hasonlóképpen, németországi iskoláiba protestáns diákokat is felvett.¹⁵ Oly nagy hírnévre tett szert, és egyetemes szemlélete oly széles volt, hogy még a török császárságból is érkeztek hozzá kérelmek piarista iskolák alapítására, ám e kérelmeknek, bármennyire is szeretne volna, nem tudott eleget tenni, mert nem volt elegendő tanító. Kalazancius csupán a tanulással és erényes élettel kapcsolatos érdemeket ismerte el iskoláiban.

Harmadsorban Kalazancius volt az általános iskolai, a szakiskolai és a középiskolai oktatásban a tudásszintek és korosztályok szerinti besorolás megalkotója, kidolgozója és megszervezője. Egy-egy iskolában akár ezeröttszáz diák is tanulhatott, s ezek természetesen igen különböztek azoktól az egytanítós iskoláktól, amelyek Róma kerületeiben és máshol megszokottak voltak. A tanulók magas létszáma az iskolai élet alapos és részletekbe menő megszervezését követelte meg, s ebben a tudásszintek és korosztályok szerinti besorolás nagyon fontos szerepet játszott. Ezzel kapcsolatban Calasanz Bau a következőt írja: „A piarista iskolák, különösképpen a római San Pantaleo, egyszerre voltak elemi iskolák, a mai általános iskola felső tagozatának megfelelő iskolák – ahol számtant és szépirást oktattak továbbtanulni nem akaró fiúknak, hogy hivatalokban és üzletekben elhelyezkedhessenek –, valamint főleg latint és humán tantárgyakat tanító középiskolák.”¹⁶

ISKOLASZERVEZÉS

Bár előfordult, hogy indítottak osztályt egészen kicsiknek, az oktatás általában hatéves kortól kezdődött. Kilenc osztályt kellett elvégezni, melyeket visszafelé számoztak. A kilencedik osztályban kezdődött az olvasás tanítása, szótagolós módszerrel és nagy kartonlapokkal, amelyek lehetővé tették a közös tanulást. A nyolcadik osztályban a folyamatos olvasást tanulták. A diákok egyenként olvastak a tanítóval, és ha az olvasó hibázott, a többi diák javította. A tanítás délelőtt és délután is két és fél órán át tartott. Négyhavonta minden osztályban átfogó vizsgát kellett tenni. Ha pozitív értékelést kapott, a diák felsőbb osztályba léphetett.

Kalazancius ugyan azt tartotta jónak, ha a létszám nem haladja meg az ötven főt, olykor akár hatvanan is ültek egy teremben. Hogy némi versenyszellem alakuljon ki köztük,

¹¹ PICANYOL, L. (ed.), *Epistolario di San Giuseppe Calasanzio*, Editiones Calasanctianae, Roma VI. kötet, 1954, 252; 2738. levél.

¹² Uo., VII. kötet, 95; 3118. levél.

¹³ Uo., VII. kötet, 157; 3208. levél.

¹⁴ GINER, S., i. m., 595.

¹⁵ Uo., 595.

¹⁶ BAU, C., i. m., 165.

a tanulókat két csoportra osztották, amelyek arra törekedtek, hogy a másiknál jobb eredményt érjenek el.

Egy olyan korszakban, amelyben a közoktatás senkit sem érdekelt, Kalazancius képes volt rendkívül összetett iskolákat létrehozni. Így a San Pantaleo az 1623–24-es tanévben 37 fős személyzettel rendelkezett, amelybe beletartoztak a tanítók, gondnokok, irodai munkatársak, betegápolók, szakácsok stb.

Kalazancius a diákok testi nevelésére és tisztálkodására is nagy gondot fordított. Írásaiban többször is szót ejt ezekről a témákról, és utasítja az előljárókat, hogy vigyázzanak a gyerekek egészségére. Szigorúan megkövetelte, hogy az iskolákban használt víz mindig teljesen tiszta legyen. Ugyancsak kérte, hogy minden évben meszeljék ki a tantermet. Elvárta a lehető legnagyobb tisztaságot az összes többi helyiségben is, különösen a mosdókban. Sok tekintetben elővételezte korunkat azáltal, hogy a tantermek mellett kiegészítő helyiségeket hozott létre: étkezőket, ruhatárakat, diákothonokat stb. Elrendelte, hogy a diákok ingyen kapják meg a szükséges eszközöket, még a tintát és a papírt is.

A tanítóknak három nyilvántartási könyvet kellett vezetniük: egyet a beiratkozásról, egyet a jelenlétről, egyet pedig az értékelésről. Már az óra előtt elő kellett készíteniük tantermeiket, és már a diákok megérkezése előtt ott kellett lenniük a helyükön. Az órák befejeztével a tanítók hazakísérték a diákokat. Maga Kalazancius is egészen nyolcvanöt éves koráig végezte ezt a feladatot.

A TANANYAG

Kivétel nélkül minden diák megtanult olvasni latinul és az anyanyelvén. Kalazancius megtartotta a latint, ugyanakkor harcos védelmezője volt a nemzeti nyelvnek, és az összes tankönyv, még a latin is ezen íródott.

Ebből a szempontból haladóbb volt, mint a kor más szerzői, vagy akár maga Comenius is, aki bár nagy védelmezője volt a nemzeti nyelvnek, saját könyveit mégis latinul írta.

A hatodik osztályban a tanulók már jól tudtak olvasni, és így, amikor ötödikesek lettek, két csoportra osztották őket: az egyik matematikát tanult – ők voltak azok, akik valamilyen szakmát kívántak elsajátítani; a másik csoport pedig nyelvtant tanult – ők pedig azok, akik humán tanulmányaikat kívánták folytatni. A két csoportnak együtt volt írás-órája, amelyen a legnagyobb hangsúlyt a szépírásra fektették.

Érdemes megemlíteni, hogy Kalazancius milyen nagy fontosságot tulajdonított a matematika oktatásának. Ebben is – mint oly sok másban – nagy újtó volt, sikerült előre látnia a jövő fő irányait. A matematika és a természettudományok oktatását a diákok és a tanítók képzésében egyaránt nagyon fontosnak tartotta. Írásaiban a rendalapító pedagógus folyamatosan utal erre: „Igyekezzen a matematikában a lehető legjobban tökéletesedni, mivel az láthatólag rendkívül hasznos a világ számára” (Levél Morellinek, 1635. március 31.).¹⁷ „A matematikatanítással kapcsolatban: ha valakinek lehetősége nyílna rá, hogy megtanulja, nevemben kérje meg őt erre, és ha nincs vállalkozó, akkor legyen ön a legelső, aki elsajátítja” (Levél Bianchinak, 1634. július 20.).¹⁸

¹⁷ PICANYOL, L. (ed.), i. m., VI. kötet, 15; 2358. levél.

¹⁸ Uo., VII. kötet, 397; 3672. levél.

A piaristák kezdettől napjainkig mindig nagy fontosságot tulajdonítottak a matematikának. Ennek számos tanújelét találjuk az elmúlt évszázadokban. Spanyolországban például, ahol a természettudományoknak nem volt nagy hagyománya, a piarista rend a matematika és természettudományok területén nagy hírnévnek örvendett. A 19. század közepén egy spanyol pedagógus, Mariano Cardedera így ír: „*A bentlakásos tanulók a piaristák vezetése alatt tanulják a matematikát, a fizikát, a kémiát és a természetrajzot. [...] Jelenleg nagy gondot fordítanak az egzakt és a természettudományokra.*”¹⁹

Kalazancius e téma iránti nagy érdeklődése szöges ellentétben állt az akkoriban általános, egész Európára jellemző érdektelenséggel.

Az ötödik osztályban befejeződött az általános iskola, és a következő négy osztályban a tanulók képzése humán tanulmányokkal egészült ki, amelyeket azután Rómában a Collegio Romanóban, a jezsuiták vezetése alatt folytathattak.

Kalazancius a tanulók erkölcsi és keresztény nevelését is kétségkívül szívügyének tekintette. Papként és tanárként egyaránt az iskolát tartotta a legkiválóbb eszköznek a társadalom megreformálásához. Keresztény elgondolásai minden írásában jelen vannak. A piarista rend konstitúcióját és reguláját is ez a szellemiség hatja át. Kalazancius ki tudta alakítani a keresztény tanító eszményét, és ez az eszmény adta tanártársai képzésének alapját: élete során több mint ötszáz tanító volt a munkatársa.

A FEGYELMEZÉS

Kalazancius volt a kezdeményezője a megelőző módszernek, amely szerint a nevelésben sokkal hasznosabb a rossz megelőzése, mint a megtorlása. Ezt a módszert később Bosco Szent János, a szalézi iskolák megteremtője fejleszti majd tovább. A fegyelmezés tekintetében – saját kora és az utána következő korok szokásaival ellentétben – mindig azt tartotta, hogy a testi fenyítést a lehető legritkábban kell alkalmazni. Noha ez néha elkerülhetetlenné vált, a fegyelmezés alapjaként Kalazancius mégis mindig a mértékletességre, a szeretetre és a jóságra figyelmeztetett. „*A fenyítésben is nagyon könyörületeseknek kell lennünk, hiszen a nevelés és a felebaráti szeretet, melyet hirdetünk, egyaránt megköveteli ezt tőlünk*” (1624. június 20.).²⁰ „*Soha ne felejtsek el, hogy fenyítés dolgában visszafogottak legyenek, hiszen kíváncsiak, hogy nagy szeretettel forduljunk a gyerekek felé*” (1626. december 18.).²¹ „*A tanulók fenyítése inkább enyhe legyen, mint szigorú*” (1643. október 10.).²²

A fegyelmezésben a következetességnek és a jóságnak együttesen kellett jelen lennie, céljait pedig a következőképpen foglalhatjuk össze: *a)* a rossz megelőzése; *b)* ha a rossz már felütötte a fejét, megakadályozni a súlyosbodását; és *c)* amikor mégis büntetni kell, a feddő cselekedetet úgy kell végrehajtani, hogy az csakugyan a tanuló megjavulását szolgálja.

¹⁹ CARDERERA, M., *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Imprenta A. Vicente, Madrid, 1855, 285.

²⁰ PICANYOL, L. (ed.), i. m., II. kötet, 238; 224. levél.

²¹ Uo., III. kötet, 68; 566. levél.

²² Uo., VIII. kötet, 211; 4138. levél.

KALAZANCIUS ÉS GALILEI

Hogy Kalazanci József személyiségét teljesen megértsük, beszélnünk kell egy nagy kortárs tudóshoz, Galileo Galileihez (1564–1642) fűződő kapcsolatáról. Egykorúak voltak, s igen hasonló történéseken, szenvedéseken mentek keresztül.

A pedagógia és a tudomány e két nagy alakja ismerte, sőt kölcsönösen becsülte és tisztelte egymást. Életükben sok helyen figyelhető meg párhuzamosság. Legelőször is mindketten síkra szálltak a matematika és az egzakt tudományok tanítása mellett, ami egy tudós esetében egyáltalán nem meglepő, ám egy korabeli pedagógus esetében már nem volt olyan természetes. Kalazancius pedagógiai munkásságát tanulmányozva meglepve állapíthatjuk meg, hogy a matematika oktatása iránt állandóan érdeklődött. Egy olyan kor szakban, amikor a humanista tanulmányok voltak túlsúlyban, Kalazancius – anélkül, hogy ezeket az általános tendenciákat szem elől veszítette volna – a matematika és a természettudományok jövőbeni fontosságát már jó előre megsejtette. Ez az oka, hogy írásai-ban folyamatosan a címzettek figyelmébe ajánlja e tárgyak gondos tanítását az iskolák-ban, illetve azt is kéri, hogy a tanítók ilyen irányú képzésére is nagyon törekedjenek.

A matematikával és Galileivel kapcsolatban azt is meg kell jegyeznünk, hogy néhány tehetséges piarista szerzetes a nagy tudós lelkes tanítványa volt; osztották és védelmezték a tudós kozmológiai elképzeléseit, amelyek abban az időben igencsak vitatottaknak és forradalmiaknak számítottak. Ne felejtjük el, hogy a Galilei-féle kozmológiai modell, mely Kopernikusz és Kepler nézeteit követte, szöges ellentétben állt az egész középkoron keresztül uralkodó ptolemaioszi geocentrikus modellel; ezért Galileit az inkvizíció elé is citálták, amely megbüntette, és arra kötelezte, hogy vonja vissza nézeteit.

Annak ellenére azonban, hogy Galilei kegyvesztetté vált és az inkvizíció megbüntette, Kalazancius elrendelte, hogy rendjének tagjai adjanak meg neki minden szükséges segítséget, és megengedte, hogy a piaristák a tudós tanítványai maradjanak, és továbbra is tőle tanulják a matematikát és a természettudományokat. Ezért el kell ismernünk, hogy Kalazanci József és a piaristák nagyon bátran és dicséretesen viselkedtek Galileivel. Ez igen kevésbé ismert epizód, amely nagy pedagógusunk széles látókörét tárja fel előttük.

A védelmezés és a segítség, melyet a piaristák Galileinek nyújtottak, jó alkalmat kínált Kalazancius ellenségei számára, hogy őt és munkáját befeketítsék. Egy a firenzei inkvizítor elé terjesztett feljelentés a piarista Francesco Michelini ellen (aki később Galileit követi a matematika tanszéken), a következőképpen szólt:

„A kegyesrendi Francesco Michelini atya teljesen biztos igazságként fogadja el és nyilvánosan tanítja, hogy minden dolog atomokból épül fel, nem pedig anyagból és formából, ahogyan azt Arisztotelész és mindenki más állítja. Továbbá fenntartja azon nézetét is, mely szerint a Föld mozog, a Nap pediglen áll; ez és egyéb más Galilei úr által hirdetett tant is tényként kezel – méghozzá olyan mértékben, hogy minden egyéb tant tévesnek és semmisnek nyilvánít. Arisztotelész ellenségének kiáltja ki magát, és ostobának nevezi a filozófust, Galilei urat megfellebbezhetetlen ítéletű személynek tartja, véleményeit orákulumoknak, és az említett Galilei urat pedig a világ legelső tudósaként dicsőíti, és más magasztaló címekkel is felruhazza.”²³

E támadások ellenére a piaristák továbbra is segítették Galileit, és hűséges tanítványai maradtak. Amikor a nagy tudós idős korára, 1637-ben teljesen elvesztette látását, Kalazancius elrendelte, hogy egy piarista szerzetes, Clemente Settimi titkárként álljon Galilei szolgálatára – ilyen nagyra becsülte és ennyire tisztelte őt. A firenzei iskola igazgatójának

²³ Idézi: BAU, C., i. m., 298.

küldött rendelkezései magukért beszélnek: „és ha esetleg Galilei úr azt kívánja, hogy Clemente Settimi atya maradjon nála éjszakára is, akkor engedje meg neki, és adja Isten, hogy képes legyen ebből olyan hasznot húzni, amilyenre szüksége van.”²⁴

Később a piaristák egy jó nevű matematikai főiskolát tartottak fenn Firenzében, amely tanítóik képzésében fontos szerepet játszott. Rómában, Genovában, Nápolyban és Podolinban is voltak a piaristák által vezetett, matematikát oktató iskolák, és ezek a piaristák egytől egyig Galilei tanítványai voltak. Az iskolák tanárai és diákjai közül pedig sokan váltak nagy tudóssá.

CAMPANELLA VÉDŐIRATA

Kalazancius a nagy filozófus, Tommaso Campanella (1568–1639) iránt is ugyanazt a megértést és a rokonszenvet mutatta, amellyel Galilei iránt viseltetett. Campanella saját korának egyik legdicsebb és legtermékenyebb elméje volt, és olyan filozófiai munkák szerzője, mint a *Metafizika*, olyan utópisztikusoké, mint a *Napváros*, és olyan politikai jellegűeké, mint a *A spanyol monarchia*.

Campanella, akit ugyancsak többször meghurcolt az inkvizíció, és több mint húsz évet töltött egy nápolyi börtönben, Galilei barátja volt, akivel sok levelet váltott, és akit ellenségei támadásaival szemben az *Apologia pro Galileo* című könyvecskéjében védelmezett. Annak ellenére, hogy korának egyik legvitatottabb személyisége volt, Kalazanciusal is kiváló és gyümölcsöző barátságot ápolt.

A gondolkodó, aki utópiáiban a társadalom megreformálására tett javaslatokat, melyekben a hátrányos helyzetű néposztályok nevelése rendkívül fontos szerepet játszott, ideáljaiban nagy hasonlóságot mutatott a pedagógussal, aki újító munkásságával már azon dolgozott, hogy ezen utópiákat megvalósítsa. Az elméletalkotó és a gyakorlati ember, a gondolkodó és a megvalósító nevelési céljaikban egymásra találtak.

Kalazancius szokásos bátorságával és szellemi nyitottságával meghívta a vitatott gondolkodót Frascatiba, hogy a piarista tanárok filozófiai felkészítésében részt vegyen. Noha ez az együttműködés nem tartott hosszú ideig, a filozófus minden bizonnyal jelentős hatással volt a tanítványokra.

Így hát nem meglepő, hogy Campanella – épp úgy, ahogy azt barátjával Galilei is tette – Kalazancius védelmére kelt. A piarista rendnek sok nagy ellensége és ócsárolója akadt. Kalazanciusnak fél évszázadon keresztül olyan külső és belső feszültségeket kellett elviselnie, amelyek végül oda vezettek, hogy az inkvizíció rövid időre börtönbe is záratta. Később pedig generálisi megbízatásától is megfosztották – abban a szerzetesrendben, amelynek ő volt az alapítója. A rendet pedig lefokozták, és a teljes eltűnés veszélye fenyegette. Ahhoz, hogy tovább működhessenek, a piaristáknak mindig szüksége volt segítségre és védelmezőkre. Ezért jelentős a *Liber Apologeticus* című mű, amelyet Campanella írt Kalazancius védelmére. A filozófus ebben a könyvben kifejti a kalazanciusi munka újító és forradalmi jellegét. Szerzője a piarista rend ellen felhozott minden vádat egytől egyig megcáfolja. Így hát Campanella a következőképpen válaszolt azoknak, akik Arisztotelész nézetei mögé bújva az emberek tudatlanságának védelmére keltek, és támadták Kalazanciusot amiatt, hogy a szegényeket tudományokra oktatja, és társadalmi za-

²⁴ PICANYOL, L. (ed.), i. m., VII. kötet, 65; 3074. levél. Az eredeti olasz szövegben ezt találjuk: „Et se per caso il Sig. Galileo dimandase, che qualche notte restasse là il P. Clemente, V. R. glielo permetta e Dio voglia, che ne sappia cavare il profitto che doveria.”

varkeltéssel vádolták őt: „*A tudomány a lélek és az emberi nem tökéletessége. Az emberiség annál haladottabb lesz, tehát, minél többje van belőle. Maga Arisztotelész a Politika című művének ötödik könyvében zsarnokoknak hívja azokat, akik tudatlanságban akarják tartani a népet, hogy büntetlenül tehessék a rosszat, anélkül, hogy számon kérnék érte őket, és a munkások züllöttsége is a tudás hiányából fakad.*”²⁵

Az apológia egy előszóból és két fejezetből áll: az első a világiakról, a második pedig a szerzetesekről szól. Campanella mindkét fejezetben felsorolja azokat a vádakokat, amelyekkel a piarista rendet illették, majd mindegyiket sorban megcáfolja. Ez a mű roppant erőteljes védelmezése Kalazancius életművének.

NÉPEKEN ÉS ORSZÁGOKON ÁTÍVELŐ HATÁS

A piarista rend neveléstörténetben betöltött szerepének értékelése nem lenne teljes anélkül, hogy az összes földrész számos országában való elterjedését meg ne említenénk.

De mindenekelőtt azt a közvetlen vagy közvetett hatást kell megemlítenünk, amelyet Kalazancius munkája és gondolkodása sok más hasonló szerzetesi kongregáció megjelenése által a későbbiekben kifejtett. Ezeknek a kongregációknak ő volt az ihlető forrása. Jelenleg tizenegy szerzet létezik, amelyek különböző országokban a nevelés mellett kötelezték el magukat, és amelyek megalapítását közvetlenül Kalazancius gondolkodásmódja ihlette. Ezeket bizonyos értelemben a kalazanciusi pedagógia éltető törzséből fakadó új ágaknak tekinthetjük. Ezen túl meg kell még említenünk azt a közvetett hatást, amelyet Kalazancius más nagy pedagógiai munkák megszületésében kifejtett. Ilyen volt például a 18. században Jean-Baptiste de La Salle műve (laszallianusok) vagy a 19. században Bosco Szent Jánosé (szaléziai), aki Kalazancius nagy csodálója volt.

Ezen későbbi szerzetesrendek létrejötté mellett azt is meg kell említenünk, hogy a kalazanciusi modell milyen fontos szerepet játszott az egyes európai országok állami közközpontjának kialakításában.

A piarista iskolák sok százezer diákja közül a 20. században is kiváló személyiségek kerültek ki, akik az élet különböző területein értek el sikereket, közülük számosan Nobel-díjat is kaptak. Spanyolországban például négy Nobel-díjas öregdiákja is volt a piarista rendnek: Santiago Ramón y Cajal, Jacinto Benavente, Vicente Aleixandre és Camilo José Cela. Ez egyfajta posztumusz ajándék a nagy pedagógustól szülőhazája számára. [A Nobel-díjasok között magyar piarista öregdiákok is vannak: Hevesy György vegyész, 1966, és Oláh György vegyész, 1994. – A ford.]

PEDAGÓGIAI FŐHAJTÁS

A piarista rend ötödik évszázadának hajnalán a történelmi igazságosság megköveteli, hogy alapítójának életéről és munkásságáról megemlékezzünk. A mag, amelyet ő a Tiberisen túli Santa Dorotea-templom iskolájában négyszáz évvel ezelőtt elvetett, bő termést hozott. A piarista rend jelenleg négy kontinens huszonhat országában van jelen, és az általa képviselt nézetet, mely szerint az oktatást ingyenessé és egyetemessé kell tenni, ma már szinte minden oktatási rendszer elfogadja. A piarista iskolák mintaként szolgáltak

²⁵ CAMPANELLA, T., *Apología de las Escuelas Pías*; idézi: SÁNTHA, GY., i. m., 726.

sok más, a tanítás mellett elkötelezett szerzetesi kongregáció számára is, amelyek közvetlenül vagy közvetve a kalazanciusi műből táplálkoztak. Több évszázados gyökerei, elterjedése és hatása által Kalazancius pedagógiai munkássága a valaha volt egyik legéleterősebb és legtermékenyebb nevelési tapasztalat. Számos didaktikai újítását és iskolaszervezési megoldását ma is alkalmazzuk.

Kalazancius széles látókörű és jövőbe tekintő pedagógus volt. Finom érzékkel rátapintott a társadalom szociális és tudományos fejlődésének irányvonalaira, és ennek megfelelően cselekedett. Míg más pedagógusok és gondolkodók gyakorlatilag megvalósíthatatlan utópiákról írtak, benne megvolt a merészség, az elszántság és ügyesség ahhoz, hogy saját utópiáját megvalósítsa. Pedagógiai munkássága Comeniuséhoz, ugyanazon század másik nevelő óriásához hasonlítható. Míg azonban Comenius írásaiban a teória, vagyis az elmélet, Kalazanciuséiban az empirizmus, a gyakorlati megvalósítás áll előtérben. Kalazancius mindenekelőtt a tettek pedagógusa volt.

Emellett – ahogyan már említettük – a neveléstörténet Comeniusról illően megemlékezik, Kalazanciussal viszont már nem ilyen igazságos, hiszen a mai pedagógiatörténeti munkák is meglehetősen elhanyagolják. Örömről szolgálna, ha ez a mostani megemlékezés hozzájárulna ahhoz, hogy művét minél szélesebb körben megismerjék.

Fordította: *Tózsér Endre SP*

SUMMARY

Josep Doménech i Mira: Joseph of Calasanz – from the viewpoint of a historian of pedagogy Saint Joseph of Calasanz, the founder of the Order of Pious Fathers (Piarists) is usually remembered only by the biographers of saints, and he is presented mainly as a priest living a saintly life and as a founder of a religious order. However, Josep Doménech i Mira, on the basis of his role in the history of education, presents him as one of the greatest educators of the 17th century, a man who was in possession of extraordinary social sensitivity, who introduced revolutionary changes in the fields of teaching and education. In addition to his biography, the author makes us acquainted with the school-organizing and pedagogical work of Calasanz in detail, touching upon the subject-matter of instruction, the method of prevention, the ways of reducing to discipline, his connection with Galilei and Campanella, his influence in Europe and all over the world. It was originally published in the journal of comparative pedagogy of UNESCO: Perspectivas 23 (1993/3-4) 808-821.

VARGA SZABOLCS

Nyugat-Magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Szupervízió és/vagy mediáció I.**1. A SZUPERVÍZIÓ ELMÉLETI HÁTTERE****A szupervízió fogalma**

A szupervízió meghatározása számos szerző írásából megtörtént már. Etimológiailag a szupervízió szó felügyeletet, felülről látást/láttatást jelent.

Norbert Lippenmeier szerint, „...a szupervízió az a tanácsadási forma, amely a munkatevékenység humanizálását és a munka minőségének biztosítását tűzi ki célul.”¹

„...Szupervízió egy tanácsadási módszert értünk a munkával kapcsolatos nehézségek esetén, amelyekkel bárki szembetalálhatja magát olyan szakmákban, amelyekben a pszichoterápián messze túlmenően a másokhoz való viszony szakszerű alakításáról van szó.”²

„A teamszupervízió a csoportszupervízió egyik formája, amelynek középpontjában az adott intézményen belüli együttműködés teljes rendszerre kiterjedő, önismereti vonatkozású reflexiója áll.”³

Cornelia Edding a szupervíziót öt kritérium alapján hasonlítja más segítő kapcsolatokhoz. Eszerint a „...szupervízió olyan eljárás, amely a szakmai kompetencia fejlesztését szolgálja, elvileg időhatárok nélkül. ...A szupervíziót a munkafeladat irányítja. ...A szupervízor számára követelmény, hogy rendelkezik pszichológiai, szakmai és terpekompetenciával. ...A szupervízió célja a szakmai kompetencia fejlesztése, ...az esetszupervízióban az egyén kompetenciáján van a hangsúly, ...a teamszupervízióban a perspektíva kibővül az együttműködés, a kooperáció dimenziójával”⁴ Edding a szupervíziós folyamat kliensének tekint minden olyan személyt, aki ilyen igénnyel fordul a segítő felé. Früstenau-t idézve azt mondja, hogy a szupervízió olyan személyre irányuló folyamat, mely az egyén professzionalizálódását kíséri, azáltal, hogy a kliens megértési, érzékelési és felfogási képességeit bővítve hangsúlyt helyez a szakmai tevékenység során jelentkező érzelmek tisztázására is.”⁵

¹ LIPPENMEIER, N. (szerk.), *Szemelvények a német szupervíziós irodalomból*, K. n., 1996, 5.

² BUCHINGER, K., *Pszichoanalitikus fogalmak a szupervízióban*, in LIPPENMEIER, N. (szerk.), i. m., 156.

³ GAERTNER, A., *Teamszupervízió* in LIPPENMEIER, N. (szerk.), i. m., 191.

⁴ EDDING, C., *Szupervízió – teamtanácsadás – szervezetfejlesztés valóban ugyanazt értjük ezek alatt?*, in LIPPENMEIER, N. (szerk.), i. m., 212–213.

⁵ Uo.

Gotthardt-Lorenz a szupervízióról mint tanácsadási formáról beszél, mely a szociális, és képzési területen dolgozók szakmai kompetenciájának bővítést szolgálja.⁶

A Magyar Szupervizorok és Szupervizor-Coachok Társasága (továbbiakban: MSZSZCT) az európai modell követője. Ennek megfelelően a szupervízió a szakmai személyiség karbantartásának, fejlesztésének eszköze, az önreflexiót középpontba helyező, a konkrét szakmai tevékenységből kiinduló és ahhoz visszacsatoló tanulási folyamat.⁷ Eszerint a szupervízió a szakmai személyiségfejlesztéssel foglalkozik, de nem tanácsadás, nem krízisintervenció és nem aktuális problémamegoldás. Az európai szupervíziós modell szerint a szupervízió nem tölthet be kontrollfunkciót, a szupervizornak mindig az intézményen kívül álló személynek kell lennie, illetve a szupervizor nem vállalhatja a felelősséget a szupervizált munkájáért. A szupervízió alkalmazhatóságát minden olyan területre kiterjeszti e meghatározás, amelyen a szakemberek humán intervenciókat használnak fel a munkájukban.

Álláspontom szerint a **szupervízió** olyan pszichológiai, formai kötöttségektől mentes folyamat, melyben a bármely szakmájában elakadásokkal küzdő személy (szupervizált) egy semleges, pártatlan segítő, – de nem tanácsadó és nem terapeuta – személy (szupervizor) segítségével, több ülésből álló folyamat végén, szakmai kérdéseinek – nem szükségszerűen végleges – megoldásához, kerülhet közelebb. A szupervízió egy önreflektív, öntanulási folyamat az egyén saját szakmai tevékenységének működéséről, célja a későbbi hatékonyabb szakmai működés elősegítése. A szupervízióban a hangsúly, a szakmai önreflektivitáson alapuló tanuláson van. Mivel a szakmai személyiség élesen nem választható el az egyén magánszemélyként történő megnyilvánulásaitól, a személyiségfejlődés nem csak a szakmai működésben éreztetetheti hatását.

2. A SZUPERVÍZIÓS FOLYAMAT SZAKASZAI

2. 1. Kapcsolatfelvétel, megkeresés, előkészítés, előzetes interjú

A jó szakember megválasztása a szupervíziós folyamatnak is elengedhetetlen feltétele. A mediátorokkal ellentétben a szupervízió vonatkozásában nincs jogi szabályozás arra vonatkozóan, hogy mely személyek lehetnek jogosultak szupervíziós folyamat vezetésére. Nincs kötelező jogszabályi előírás a regisztrációval kapcsolatban. A Magyar Szupervizorok és Szupervizor-Coachok Társaságának Alapszabálya szerint szupervíziót csak az a személy végezhet, aki erre a felsőoktatás keretében speciális képesítést szerzett, függetlenül attól, hogy a humán segítő pályák mely területén rendelkezik alapidplomával és szakmai gyakorlattal.⁸ Hazánkban ez az eljárás is – a mediációhoz hasonlóan – gyermekcipőben jár. Az MSZSZCT honlapján található egy nyilvántartás a diplomás szupervizorokról. A szolgáltatást igénylők ezúton kereshetnek maguk számára diplomás szupervizort. Fontos lenne azonban az is, hogy a humánerőforrásokkal, vagy a szociális ágazattal foglalkozó szakminiszter is nyilvántartásba vegye a szupervizorokat, róluk névjegyzéket vezessen, illetve egységes szabályozást alkosson a szupervízióval összefüggő összes tárgykörben.

⁶ GOTTHARD-LORENZ, A., *Egy kísérlet, azaz a szupervízió Ausztriában, keletkezés és a mai szituáció megfejtése*, in LIPPENMEIER, N. (szerk.), i. m., 54–63.

⁷ <http://www.szupervizorok.hu> (Utolsó megtekintés: 2013.február 28.)

⁸ Uo.

A már említett hazai szervezeten (MSZSZCT) kívül a nemzetközi szervezetek is segítséget nyújthatnak a szupervizorok felkutatásában. Ilyen szervezet többek között az Association of National Organisations for Supervision in Europe (ANSE).⁹

Kezdő szupervizorként azt tapasztalom, hogy többnyire nem az igénylők köre keresi a szupervizort, hanem a szupervizor végzettségű szakemberek azok, akik magukat ajánlják lehetséges, potenciális ügyfeleknek.

A közvetítői eljáráshoz hasonlóan a szupervíziós folyamatok gyakoribbá válását segíthetné elő, ha a humánszférában dolgozó szakemberek ismernék ezt a szakmai személyiségfejlesztési lehetőséget. A tevékenység sikeréhez nagymértékben hozzájárulna a már említett jogi szabályozás, az erőteljesebb szakmai lobby tevékenység, valamint e folyamatnak a felsőoktatás tananyagába való beépülése.

2.2. A szerződéskötés

A szupervíziós szerződés megkötése – mint minden egyéb másik lépés is – fontos része a szupervízió folyamatának. A szupervízió akciótanulás, a „tanulás tanulása”, a kérdés művészete. A tanulást, fejlődést, a személyes hatékonyság növekedését szolgálja. Ez a tanulási folyamat szerződésen alapul, a saját szakmai tapasztalatokból indul ki és mindig oda csatol vissza a folyamat keretében.

A szerződés megkötését több tényező befolyásolja. Az egyik ilyen tényező az, hogy milyen típusú szupervíziós folyamatra kötünk szerződést. Ez lehet egyéni, csoportos vagy team szupervízió. Ez alapján két- vagy háromoldalú szerződést is köthetünk a szupervíziós folyamat vonatkozásában. Háromoldalú a szerződésről azokban az esetekben beszélhetünk, amikor a szupervizált vezetőjével/felettesével (is) szerződik a szupervizor a feladat elvégzésére.

Csoportos szupervízióban a szupervizor egyenrangú félként vesz részt a folyamatban, tehát célszerű, ha a felek kellőképpen ismerik egymást ahhoz, hogy jó együttműködés jöjjön létre közöttük. Egyéni folyamatban is fontos, hogy a szupervizált számára is kellő információ álljon rendelkezésre a szupervizorról. A megfelelő nyitottsághoz ez elengedhetetlen a felek részéről.

A szerződések típusait más szempont szerint is csoportosíthatjuk. Így beszélhetünk a már említett lehetőségről, melynek során a vezetővel/megbízóval köt szerződést a szupervizor. Beszélhetünk a Polgári Törvénykönyv szerinti, jogi értelemben vett szerződésről, illetve a szupervizor és a szupervizált/szupervizáltak közötti – a szupervíziós folyamat mikéntjére vonatkozó – kapcsolati szerződésről. A fentiek alapján tehát, a szupervíziós szerződéseket a következőképpen csoportosíthatjuk:

- (1) vezetővel/megbízóval kötött jogi szerződés (Ptk.),
- (2) kapcsolati szerződés.

A szerződés formai része tartalmazza a közös munkafeltételeket, biztosítja a professzionális cselekvési lehetőségeket, az ehhez szükséges intézményi kereteket és minden résztvevőnek szociális biztonságot nyújt. A szerződés másik része az értékek, normák, célkitűzések és tartalmi vonatkozások tisztázását tartalmazza. A továbbiakban szerződésen a harmadik, kapcsolati szerződés fogalmát értem. A kapcsolati szerződés tulajdonképpen

⁹ <http://www.anse.eu/index.html> (Utolsó megtekintés: 2013.február 28.)

a szupervíziós folyamat egyik legmeghatározóbb eleme, keretet ad a folyamatnak, ezzel védeltséget biztosít a szupervízornak és a többi résztvevőnek is.

A mediációs folyamat a jelenlegi szabályozás szerint elsősorban a jogi szerződés keretei által meghatározott folyamat. A szupervíziós kapcsolati szerződéshez hasonlóan azonban ez esetben is fontosnak tartom az együttműködés feltételeinek, kereteinek tisztázását is. Ez a szupervízióhoz hasonlóan elsősorban szóbeli formában történhet meg.

2. 3. Időkeretek, kapcsolattartás, tegeződés, magázódás

Az időkeretek szempontjából az alábbi fontos szempontokat kell figyelembe vennünk:

Az ülések

- (1) számát,
- (2) időtartamát,
- (3) gyakoriságát,
- (4) a folyamat befejezésének várható idejét,
- (5) hiányzások, késések kezelését.

A szupervízió lényege folyamatosságában (is) rejlik, ezért sohasem egy ülésre szerződnek a felek. A szupervízió csak akkor lehet hatásos, ha rendszeres. Ez korábban már részt vett személyek esetén minimum havi egy találkozás is lehet. Szerencsésebb azonban a kéthetenkénti, vagy háromhetenkénti ülések rendszeresítése. A szakma általánosan elfogadott normái szerint egy egyéni szupervízió 60 perc időtartamú, a csoport vagy team¹⁰ szupervízió pedig 90 perc lehet. Egy alkalommal, maximum két ülést lehet összevonni. Álláspontom szerint az időtartamot a szupervízornak lehetőség szerint be kell tartania és be kell tartatnia, de nem kell mereven ragaszkodni hozzá. A szupervízió folyamata és maga a kapcsolati szerződés is rugalmas. Éppen ezért az időkereteket is a szükséges mértékig tágitthatjuk, szűkíthetjük, bár ez utóbbi nem igazán szerencsés (és talán ritkábban is fordul elő). A szupervíziós folyamatban a résztvevőknek alkalmazkodniuk kell a csoportdinamikai változásokhoz, ezt a folyamatot a szupervízornak kell bizonyos mértékig kontroll alatt tartani, tehát ügyelnie kell az időkeretek betartására egy-egy ülésen. Azonban, ha a folyamat azt igényli, nem szabad hirtelen véget vetni az ülésnek. Ha a folyamat nem a kellő pillanatban szakad félbe, a szupervizált(ak) elveszíthetik a bizalmukat, biztonságérzetük csökkenhet. Természetesen a parttalan, vég nélküli folyamatokat kontrollálni kell és lehet.

Az ülések számát a szupervizáltak létszáma határozza meg. Egyéni szupervízió esetében a minimum ülésszám, melyre a felek szerződnek, 5 alkalom, csoportos/team szupervízió esetében pedig (mely 4–7 fő között ideális) ez a szám a szupervizáltak létszáma + 2 szokott lenni. Abból az alapelvből kiindulva, miszerint „a kapcsolati szerződést nem lehet elég alaposan, elég aprólékosan megkötni”, tapasztalatom szerint egy óra nem minden esetben elegendő a szerződés megkötésére.

Az időkeretek tisztázásakor fontos kérdés, hogy hogyan kezeljük az ülésekről való késések kérdését. Egyéni szupervízió esetén talán a késés (is) könnyebben kezelhető, mivel

¹⁰ Csoportos szupervízióról akkor beszélünk, ha különböző munkahelyen/szervezetben és/ esetleg szakterületen dolgozó szupervizáltak kerülnek egy csoportba. Team szupervíziónak nevezzük az egy szervezet, intézmény azonos területén (egy csoportban) dolgozó, egymással napi kapcsolatban álló személyeknek tartott szakmai személyiségfejlesztő folyamatot.

a szupervizált a késésével esetén nem zavar meg egy már elindult folyamatot, nem úgy, mint a csoportos vagy team szupervízió esetében. Célszerű a szerződésben előre lefektetni, hogy a késés időtartama beleszámít-e az ülés időtartamába (és ha igen, mekkora késési időig; álláspontom szerint: kb. 10–15 percet lehet beszámítani), és hogy az ülés idejét a szupervizált megérkezésétől számítják-e a felek. - Véleményem szerint, ha a szupervizor késik, az ülés a megérkezésétől számítandó. A feleknek abban is célszerű megállapodniuk, hogy mennyi időtartamú késés esetén kell várniuk egymásra, és milyen időtartam eltelté után távozhatnak (dolguk végezetlenül). Csoportos/team szupervízió esetében szerencsés, ha már a szerződés megkötése során választanak a szupervizáltak közül egy kapcsolattartó személyt, aki majd tartja a kapcsolatot a szupervizorral. A későn érkező szupervizáltak és a szupervizor is rajta keresztül tudathatják egymással, hogy késni esetleg hiányozni fognak. A koordinátor feladata, hogy értesítse a szupervizort és a csoporttagokat, ha a hiányzás olyan mértékű, hogy az ülés nem kerülhet megtartásra. Előre tisztázni kell tehát azt is, hogy mi az a minimális létszám, mellyel a szupervíziós ülés megtartható. Célszerű megállapodásba foglalni azt is, hogy a részvétel előzetes lemondása meddig lehetséges úgy, hogy az elmaradt ülést nem pótolják a felek. A szupervíziós folyamat jellegéből következik ugyanis, hogy a távolmaradó személyt is fizetési kötelezettség terheli. Abban az esetben viszont, ha az ülést – az annak megtartásához szükséges létszám feletti számban – mondják le a megállapodott időn, az elmaradt ülést pótolni kell. A pótlás természetesen előzetes időpont egyeztetés alapján lehetséges.

A csoportos szupervíziós folyamat megszervezése nem egyszerű feladat. A csoporttagok egymáshoz való alkalmazkodása, az időpontok előre történő egyeztetése és az esetleges előre nem látható események mind-mind részei ennek.

A közvetítői eljárás során elsősorban az érdekelt felek között kell időpontot egyeztetni, ami kevésbé komplikált, mint a csoportos szupervízió esetében, de már bonyolultabb lehet, mint az egyéni szupervíziós folyamat időpontjainak megbeszélése. Egy mediációs ülés 2–4 órás időtartama alatt akár végleges megoldás is születhet az adott szituáció vonatkozásában. Ha egy ülés alatt nem lehetséges a megoldás, abban az esetben, az ülés befejeztével egyeztetethetnek a felek arról, hogy mely időpontban folytatják a folyamatot.

Fontos kérdés, hogy a megállapodásban rögzített, még tolerált időtartamnál többet késő szupervizáltat beengedjük-e a csoportülésre. Ez a lehetőség még vis maior esetén is kétséges lehet, hiszen a már megkezdett folyamatba bekapcsolódni mindig kényes ügy.

Egy csoportos/team esetében, ha elegendő minimális szupervizált marad a csoportban/teamben, folytatódhatnak az ülések. Egy személy távozása azonban több fős távozási hullámot is kiválthat azok körében, akik hasonló kényszernek élték meg a szupervíziót, és ezáltal elég erőt éreznek magukban ahhoz, hogy ők is hasonlóképpen bojkottálják a folyamatot. Ilyen szituációk elkerülése érdekében célszerű a szerződéskötést megelőzően, a setting során tisztázni a megbízóval, illetve a szupervizáltakkal, hogy a folyamatnak önkéntesnek kell lennie, és az eredményesség érdekében a szerződés időtartamának végéig fenn kell maradnia. Ezt szolgálhatja az is, ha a szerződő felek a setting során megfogalmazott elvárásaikat, a szupervízió célját a szerződéskötés során még egyszer megerősítik egymás előtt. A szerződés megkötésekor tehát nemcsak a már korábban felvetett elvárások, hanem azok kiegészítése és megerősítése is megtörténik. Fontos azonban, hogy a szerződéskötéskor a felek már ne fogalmazzanak meg a setting során előadottakhoz képest ellentétes elvárásokat sem saját, sem a többiek igényével szemben.

Egyéni szupervízió esetén a szupervizált jelenléte nélkül nincs folyamat. Ugyanez mondható el a mediációról is – a külön tárgyalásos formától most eltekintünk. Ilyen ese-

tekben arról kell megállapodást kötni a feleknek, hogy mekkora az az időtartam, amíg a résztvevők várnak egymásra, s mennyi idő után szükségtelen a további várakozás.

A mediációban a bevezető körnek is lehet jelentősége. A szupervízióhoz hasonlóan segítheti a feleket a mentális megérkezésben és abban, hogy a probléma megoldására tudjanak fókuszálni.

Fontosnak tartom, hogy a csoporttagok külön-külön ne keressék a szupervizort kapcsolattartás céljából. Több folyamat párhuzamos vitele esetén a szupervizornak problémát okozhatnak a különböző team-, illetve csoporttagok „azonosítása”. Mediáció esetén a felek a közvetítőt közvetlenül kereshetik.

A szerződés megkötésekor fontos megállapodni abban, hogy a szupervizor és a szupervizált(ak) hogyan szólítsák egymást. A szupervíziós folyamat során célszerű lehet megállapodni a tegeződő formában, de figyelembe kell venni az egyéni kívánságokat, hiszen előfordulhat, hogy valakit zavar ez a bizalmas forma. Mivel a csoportokban különböző életkorú személyek is lehetnek nem biztos, hogy mindenkinek megfelel a tegeződő forma.

A mediációban nem szokás a tegeződés. Itt kevésbé lehet szükség rá, hogy a mediátor felajánlja a feleknek ezt a kommunikációs formát. Véleményem szerint mediációban – nagy korbelt különbség esetén különösen – célszerű a konfliktusban szereplő felekre bízni, hogy felajánlják-e a tegeződés lehetőségét.

2. 4. A szupervízió esetköre

A szupervíziós ülések során mindig konkrét helyzet, eset, illetve történet kerül megbeszélésre, konkrét szereplőkkel. A szereplők közül az egyik fél minden esetben maga az esethozó kell, hogy legyen. Ezek az esetek több témakör köré csoportosulhatnak:

- (1) én és a kliensem,
- (2) én és a kollégák,
- (3) én és a főnököm,
- (4) én és a szakmám.

Az esetek tehát kapcsolódhatnak a szupervizált segítői attitűdjéhez, a kollégákkal való együttműködéshez, az intézményi – főnök-beosztotti – hierarchikus viszonyhoz, illetve a szakmai identitáshoz is. Fontos, hogy bármelyik témára fókuszál is a megállapodás, az eset, a szupervizornak ügyelnie kell rá, hogy az esethozó ne térjen el a tárgytól. Már a setting során érdemes azt tisztázni (és a szerződéskötéskor megerősíteni), hogy a magánéleti problémák nem tartoznak a szupervízió esetkörébe. A setting során ki lehet szűrni azokat a személyeket, akik olyan magánéleti válságban vannak, melyből következően az adott helyzetben nem tudnának részt venni szupervíziós üléseken.

A korábban már említett hiányzásokon kívül az ellenállás másik formájával is találkozhatunk a szupervíziós ülések során. Ez gyakran a „nincs problémám” kijelentés gyakori használatával juthat kifejezésre. A notórius késők ellenállása megnyilvánulhat abban is, hogy kivonják magukat az esethozásból, azzal a felkiáltással, hogy „nincs semmi problémám”.¹¹ Ez elsősorban olyan helyzetekben fordulhat elő, amikor a szupervizált egy felső

¹¹ A „nincs semmi problémám” kijelentésekre megoldás lehet, ha az egyént megkérjük, beszéljen arról, hogyan csinálja, hogy semmi problémája/esete nincs a munkahelyén.

vezetés által előírt szupervízióra „kényszerül”, hiszen azt gondolhatja, hogy nem önként jött az ülésre, hanem utasították, pedig neki semmi problémája nincsen. Előfordulhat az is, hogy a szupervizálnak hosszabb időre van szüksége ahhoz, hogy biztonságban érezze magát a szupervíziós ülések során. Ez adódhat egyrészt egy introvertáltabb személyiségből (pl.: Kolb-féle RM tanulási stílusú egyén), vagy korábbi negatív tapasztalatokból is. A „nincs problémám” tehát, én-védelmi funkciót is betölthet. A szupervizornak ez utóbbi esetekben nem szabad sürgetnie a zárkózottabb személyeket, elegendő időt kell biztosítani részükre a megnyíláshoz. Célszerű a szerződés megkötésekor tisztázni, hogy minden csoporttagnak legalább egyszer saját esetet kell hoznia az ülések egyikére. Tisztázni kell, hogy a szupervíziós üléseken aktív jelenlét szükséges, melyhez az is hozzátartozik, hogy minden csoporttag/egyén minimálisan egy esetet hoz valamelyik ülésre. Arra is lehetőség van, hogy már a szerződés megkötésekor előre megállapodjanak a felek abban, hogy ki mikor hozza az esetét, de arra is van lehetőség, hogy egy-egy ülés után állapodjanak meg abban, hogy a következő ülésen ki lesz az esethozó. Egyéni szupervízió esetében természetesen nem lehet „nincs problémám” kifogással kibújni az esethozás alól. Előfordulhat, hogy a szupervizált valamilyen oknál fogva nem tud konkrét szituációs helyzetet felidézni. Ebben az esetben a szupervízor feladata, hogy a szupervizálnak segítsen előhívni olyan helyzetet, amely az adott ülésre behozható. Fontos tudniuk a feleknek, hogy probléma nem csupán szakmai elakadás lehet. A szupervízor beindíthatja a szupervizált gondolkodását, ha arra kéri, gondolja át a napi, illetve heti rutin tevékenységét, vagy gondolja át mi történt vele az adott napon. Így könnyen felbukkanhat egy olyan szituáció, mely a szupervíziós ülés esetét képezheti. Introvertált személyeknél fontos tudatosítani, hogy nem sürgetjük az esethozást, de az jó lehetőséget kínál egy probléma megoldásának előrehaladásában. Ha valaki nagyon elzárkózik az esethozás elől, megfelelő presszióval szembesíthető e mulasztásával. A szupervízor megkérdezheti tőle, hogy van-e valami nyomós oka arra, hogy kibújjik az esethozás feladata alól.

Szerencsésebb, ha a csoporttagok több esetet hoznak egy ülésre. Ilyenkor az élvezhet elsőbbséget, aki a szerződésben foglaltak szerint éppen az esethozó pozíciójában van. De a szerződésben lefektethető az is, hogy a csoporttagok az egyes esetek ismertetését követően azt a személyt jelölik „esetgazdának”, akit a története érzelmileg a leginkább megérintett. Választási szempont lehet az is, hogy azt az esethozót választják a csoporttagok, akinek a története a legtöbb ponton kapcsolódik a saját kérdésükhöz. A szerződés úgy is szólhat, hogy ilyen esetekben az élvez elsőbbséget, akinek a problémája nem tűr halasztást (bár ez meglehetősen szubjektív szempont, így ha több személy is úgy nyilatkozik, hogy a hozott esete halaszthatatlan, akkor a már említett szempontok alapján lehet sorrendiséget megállapítani).

Az esethozás másik problémája lehet a szupervíziós ülések során, hogy a szupervizáltak, vagy túlságosan általános problémát, esetet hoznak, vagy pedig túlzottan személyeset. Ez utóbbi különösen team szupervízióban okozhat problémát. A szerződéskötés során érdemes tisztázni a szupervizáltakkal, hogy lehetőség szerint ne nevesítsék a szereplőket. Előfordul, hogy ha túlságosan általánosan van előadva egy történet, a kívülálló csoporttagok és a szupervízor esetleg nem értik meg. Az esethozás szempontjából ugyancsak nagyon fontos szempont az is, hogy a szupervizált legyen az eset és annak előadása fókuszában, ne pedig az esetleges másik fél. A szupervízor feladata, hogy a szupervizáltak és a csoporttagok figyelmét a fókuszban tartsa. A személyeskedés tehát kerülendő a szupervízió során. Annak kell középpontban lennie, hogy a szupervizáltat hogyan érintette a felmerült problémás szituáció.

Szupervízióban tehát, csak szakmai kérdésekkel foglalkozhatunk a folyamatban. Közvetítés során mind szakmai, mind pedig magánéleti kérdések szerepelhetnek a megoldandó kérdések között. A közvetítés során a felek maguk fogalmazzák meg, hogy mely konfliktusokra szeretnének megoldást találni. Szintén a szupervizált feladata, hogy olyan konkrét kérdést fogalmazzon meg, amely az általa hozott esettel összefüggésbe hozható. Mindkét folyamatnál fontos, hogy jól megfogalmazott, kellőképpen körülhatárolt kérdés kerüljön előhívásra. A túl általánosan megfogalmazott problémafelvetés egyik folyamat esetében sem szerencsés. Ilyenkor ugyanis a szupervizált nem tud elindulni a megfelelő irányba, de a mediált felek sem fogják megtalálni a helyes utat/megoldást, ha a célokat nem tűzték ki jól körülhatároltan.

A mediátort a felek közösen, vagy a felek egyike keresi fel. Itt mindig konkrét problémával kell foglalkozni. Ennek konkretizálását a közvetítő már a megkeresésékor megteheti. Ilyen esetben az ülés(ek) már az adott probléma köré, illetve annak megoldása köré szerveződhet(nek). Szupervíziós ülések esetében akár egy egész ülés témája lehet, hogy az esethozónak mi a konkrét kérdése az adott szituáció vonatkozásában. Mediációban elsősorban a megoldandó konfliktus pontosítására lehet szükség.

2. 5. Felelősség, szerepek tisztázása

A szupervíziós folyamat kereteinek megteremtése a szupervizor feladata. Ő felel azért, hogy a szupervíziós környezet zavartalan legyen, és hogy a szupervizáltak mindegyike biztonságban érezze magát a folyamatban. Tisztázni kell azonban a szerződésben, hogy nem a szupervizor felelőssége, hogy a szupervíziós folyamatban mennyit tanulnak a szupervizáltak. A szupervizáltak felelőssége az aktív jelenlét, így az, hogy a folyamatban mennyit tanulnak, abból mennyit hasznosítanak, közös felelősség. Az a szupervizált, aki nincs jelen a folyamatban aktív résztvevőként (nemcsak az, aki fizikailag nincs jelen, hanem az is aki fizikailag jelen van, de passzivitásával kivonul a résztvevők közül), nem fog tanulni. A szupervizornak ki kell mondania, hogy ez a felelősség minden egyes szupervizáltat külön-külön és egyéneként is terhel.

Az egy-egy ülésre behozott szituációkban hosszú évek viszonya mutatkozhat meg. A konkrét eset lehetőséget ad arra, hogy a probléma gyökeréhez jussunk el. Ez azonban a legtöbb esetben egy alkalommal, egy üléssel nem tisztázható. Ilyenkor a szupervizor jelezheti a szupervizálnak, hogy az eset megoldásához akár 4–5 alkalom is szükséges lehet. Ilyen esetekben lehetőség van rá, hogy a szupervíziós folyamat lezárása után újabb csoportszerződést kössenek a felek, vagy akár a problémás esethozó egyéni szupervízióba folytassa a megkezdett folyamatot.¹²

Mind a szupervízióban, mind pedig a közvetítői eljárásban kiemelkedően fontos a folyamat kereteinek, szabályainak tisztázása. A folyamat kézben tartóinak (szupervizor, mediátor) egyik elsődleges feladata, hogy megelőzzék a lehetséges mentális sérüléseket. Ez természetesen nem a szükséges önismereti folyamatokkal járó – néha fájdalmas – pszichikai hatások megkerülését jelenti, hiszen ez szükségtelen és lehetetlen is lenne. Arról van szó, hogy a már sérelmekkel érkező felekben ne mélyítsük tovább a meglévő fe-

¹² Itt kell megemlíteni, hogy ha egy intézményen belül kerül sor a vezető és a beosztottja szupervíziójára, kerülendő, hogy ugyanaz a szupervizor tartsa az üléseket mindkettőjüknél. Azonos szinten állóknál (beosztottnál) lehetőség van rá, hogy mindenkinek ugyanaz a szupervizor tartsa a szupervíziót.

szültségeket. Különösen fontos lehet ez egy családi, házassági mediációban, de ugyanilyen fontos lehet egy team szupervízióban is. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy minden egyes szupervíziós és közvetítői ülés, folyamat szükségképpen pozitív változást indukál a felek életében. Mindkét folyamatnak lehetnek az adott pillanatban negatívnak értékelhető kihatásai (munkahely elhagyása, házasság felbontása). Ebben az esetben arra kell ügyelni, hogy a résztvevők ne minősítsék egymást.

A közvetítői eljárás egyik nagy előnye a bírósági eljárásokkal szemben, hogy a felek személyes érzelmeiknek is teret adhatnak a folyamatban. Itt beszélhetnek a múltról, megfogalmazhatják észrevételeiket, akár sérelmeiket is, annak ellenére, hogy a mediáció egy jövőre orientált folyamat. A szupervízióról szintén elmondható ugyanez. Mindkét esetben ügyelni kell rá, hogy a résztvevők mondandójuk során megfogalmazásaikat én-közlések formájában tegyék meg. Ne minősítsék a másik felet, illetve saját magukat sem. A folyamat kísérőinek feladata, hogy a minősítő megfogalmazásokat ne engedjék megnyilvánulni, illetve ha mégis lehangzik ilyen megjegyzés, fogalmaztassák át az adott személlyel. Ez bizony sok energiát kíván a szupervízor, illetve a mediátor részéről. De csak néhány pillanatnyi figyelemkiesés is mély sérüléseket eredményezhet a felekben és a folyamat funkcióvesztését vonhatja maga után.

Az, hogy a szupervíziós vagy mediációs folyamatba ki mennyit „tesz” be, és onnan milyen „haszonnal” távozik, függ az adott egyén személyiségétől és természetesen a környezettől is. Ha a felek bármelyike minősítve és ezáltal támadva érzi magát, kevesebb haszonnal távozhat (és nemcsak ő, hanem a csoport többi tagja, illetve a közvetítői eljárásban részt vevő másik fél is).

2. 6. Alapvető normák

Csoportos szupervíziónál a szerződéskötés során fontos tisztázni, – hogy mivel többen vesznek részt a folyamatban, a lehetőségekhez mérten minden szupervizált szempontját figyelembe kell venni. Mindenki egyformán fontos, mindenkinek a szempontja számít a folyamatban.

A kommunikációs normák tisztázása kiemelkedő jelentőségű. Az őszinteség és a nyíltság a szupervíziós folyamatban elengedhetetlen. Egy szupervíziós folyamat során éppen ezért előfordulhatnak udvariatlan megnyilvánulások, itt kimondhatóak olyan dolgok, melyeket más szituációban esetleg nem tennének meg a felek. Fontos azonban tisztázni, hogy a személyeskedésnek nincs helye. A felek nem minősíthetik egymást, nem értékelhetik, nem kritizálhatják a másik megnyilvánulásait, cselekedeteit. A közléseket én-közlések formájában kell a feleknek megfogalmazniuk. A közlések mindig a közlő érzéseinek kifejezései legyenek, nem szabad, hogy a másik személyről szóljanak, és őt negatív színben tüntessék fel.

Szupervízió esetén – főleg olyan személyeknél, akik még nem gyakorlottak a szupervíziós folyamatban – fontos a szerződéskötésnél tisztázni, hogy sem a szupervízornak, sem a csoporttagoknak nem feladata, hogy konkrét tanácsokkal segítsék az esethezót, hanem abban nyújtanak segítséget, hogy a szupervizált mélyebben lásson bele a problémájába.

Az alapvető normák között tisztázhatóak olyan gyakorlati kérdések is, mint például az ülések történeti évés, ivás, rágózás kérdése. A szupervízornak ügyelnie kell rá, hogy olyan csoporttagok közötti egyezségeket ne engedjen érvényre jutni, amelyek a szupervíziós folyamat működését akadályozhatják.

A szerződésben foglaltak betartására való figyelmeztetés sok időt és energiát emészt fel. Az eljárások során találkozhatunk olyan személy, akit rendszeresen figyelmeztetni kell rá, hogy ne vágjon a másik személy szavába. A közvetítés során, a konfliktushelyzetben lévő felek a legtöbb esetben képtelenek nyugodtan, megjegyzések nélkül végighallgatni a másik felet. Ez sok esetben – még az én-közlések esetében is – nehézséget jelent számukra.

A másik leggyakrabban előforduló probléma akkor adódik, amikor a felek az én-közlésről megfeledkezve olyan kifejezéseket használnak, mellyel minősítik az esethezót a szupervíziós folyamatban. A közvetítői eljárásban még gyakrabban jelentkezik ez a probléma. Itt lehetőség van rá, hogy a felek az érzéseiket is elmondják, de ez nem jelentheti azt, hogy sérelmeik közlése során a másik minősítésével foglalkozzanak. A mediátornak és a szupervizornak segítenie kell a feleket abban, hogy e megfogalmazások ne történjenek meg. Javasolniuk kell a feleknek, hogy mondandójukat fogalmazzák át én-közlések formájában, úgy, hogy azzal ne sértsék a másik felet. Ennek figyelmen kívül hagyása mind a szupervíziós, mind pedig a mediációs folyamat megszakadásához vezethet. Mind a két kísérőnek fontos figyelembe vennie, hogy az összes fél vonatkozásában ügyelni kell e fontos szabály betartatására. Ellenkező esetben valamelyik fél hátrányos helyzetben, vagy éppen előnyben érezheti magát. Ez a mediációban az erőegyensúly felborulásához vezethet, és szupervízióban hasonlóképpen befolyásolhatja a dinamikai folyamatokat. A kísérőknek tehát a folyamatok minden szakaszában erősen koncentrált figyelemre van szükségük ahhoz, hogy ezt nyomon kövessék.

Ugyancsak a szerződés felborítását és a folyamat megszakítását vonja maga után a szupervízióban az „azt kellett volna/azt kellene csinálnod” típusú, tanácsadásra hajló, illetve a mediációban „ha akkor azt csináltad/azt nem csináltad volna” típusú, minősítésre hajló mondatok. Ezeknek egyik folyamatban sincs helyük. A szupervízió nem tanácsadás. Sem a szupervizornak, sem a csoporttagoknak nem feladatuk, hogy tanácsokkal lássák el a szupervizáltat. A mediációban pedig elsősorban a jövőre irányultság a cél, de az esetlegesen megkötendő megállapodásban nem tanácsok megfogalmazására kerül sor, a múltbeli dolgok minősítése pedig különösen nem feladata ennek a folyamatnak (sem).

Ha az említett, vagy egyéb szerződésszegések gyakran fordulnak elő – ez bármely folyamatban elsősorban gyakorlatlan személyeknél állhat fenn –, a kísérők feladata, hogy az egyes ülést megállítva arra szólítsák fel a feleket, hogy ismét tekintsék át a kapcsolati szerződésben megállapodottakat. Ezekben az esetekben célszerű arra is a felhívni a figyelmet, hogy a kapcsolati szerződésben foglaltak többszöri átismétlése hasznos ugyan, de az azok be nem tartása miatti megszakítások a folyamat egyéb részeitől veszik el az időt.

A közvetítői eljárásban is az egyik leggyakoribb probléma, hogy a felek a mediációban a közöttük fennálló konfliktus továbbvitelére használják, nem annak megoldására. Sokan megpróbálják a közvetítőt saját pártjukra állítani, mintegy újabb támogatót szerezve ezáltal álláspontjuknak. Fontos, hogy a mediátor tudatosítsa a felekben semlegességét, és még a látszatát is kerülje annak, hogy konfliktusmegoldó „ítélethozóként” van jelen a helyzetben. A közvetítőnek tudatosítania kell a felekben, hogy a mediáció nem az egymást vádolásról, hanem a lehető leghatékonyabb konfliktusmegoldásról szól. A felek ez utóbbira szerződnek, ezt szeretnék megoldani, ez irányban szükséges lépéseket tenniük. A jövőre orientáltságot kell szem előtt tartaniuk.

Lényeges, hogy a szerződéskötés lezárásakor a szerződés pontjait a résztvevőkkel közösen, a szupervízor/mediátor irányításával foglalják össze a felek. Tapasztalatom szerint – különösen az első szupervíziós folyamatban résztvevőknél – az egyes üléseken számos esetben kell figyelmeztetni a mediáltakat/szupervizáltakat a szerződésben foglaltak be-

tartására. Az önismeret és a szupervízió/mediáció terén kevésbé járatosak könnyebben szegik meg a szerződésben foglaltakat, elsősorban figyelmetlenségből. Mivel a folyamat és az ülések kereteinek tiszteletben tartása a szupervízor/közvetítő feladata, neki kell erre figyelmeztetni a résztvevőket.

2. 7. A biztonság kérdése

Mindkét eljárási folyamatban alapvető fontosságú, hogy a szupervizált(ak) biztonságban érezzék magukat. Ez többek között a fent említett kommunikáció mikéntjével is összefüggő feladat.

A szerződéskötésnél fontos a szupervizáltak tudomására hozni, hogy minden esetben fennáll annak a lehetősége, hogy ha az esethozó nem akar a hozott esetében tovább mélyülni, megállíthatja a folyamatot. A csoport tagjai megegyezhetnek abban, hogy milyen formában jelzik egymásnak, hogy már elégnek érzik az elmondottakat, hallottakat. A szupervízor feladata pedig az a folyamatban, hogy meggátolja a szupervízió optimális működése ellen ható, ilyen irányú beavatkozásokat, megnyilvánulásokat. A szupervízor felelőssége a résztvevők integritásának védelme. De a csoporttagok és a szupervízor együttes feladata, hogy egymást és saját magukat is „megvédjék”. Így lehetőség van egy adott témában úgy elmerülni, hogy a személyes határok védelme megoldott. Ez a résztvevő feleknek kellő biztonságot, ezáltal optimális nyitottságot adhat.

Ha a Kolb-elmélet alapján többféle tanulási típusú egyén szerepelhet egy csoportban. Mindenki más, nem csak tanulás szempontjából. Fontos a szerződéskötésnél tudatosítani, hogy ezt a csoporttagoknak tiszteletben kell tartani. Az egymással szembeni tolerancia erősítheti a szupervizáltakban a biztonságérzetet. Ehhez az is hozzájárulhat, ha a felek egymás tempójára is tekintettel vannak. A szupervizált helyzetben lévő személy – vagy egy reflektív megfigyelőként tanuló – általában lassabb tempóban halad, mint a kívülálló személyek, külső megfigyelők. Célszerű tehát a szerződéskötésnél tisztázni, hogy a lassabb egyének haladását is tiszteletben kell tartania a csoportnak.

Szupervízióban a titoktartás kérdése fontos része a szerződéskötésnek. Olyan lényeges elem, melynek figyelmen kívül hagyása igen sok bonyodalmat okozhat a későbbiek során, és még a folyamat lezárása után is komoly hatása lehet. A csoporttitok be nem tartása olyan nagyfokú bizalomvesztéssel járhat, mely az egész folyamat hatását értékelte-nítheti, gyengítheti. A bizalomvesztett szupervizált nehezen nyílik meg a folyamatban. Nehezen mélyül saját pszichéjében és a csoporttagok jelzéseit is nehezebben érzékeli, emellett csoporttagként való működése is csökkent szintű lehet. A bizalomvesztés, funkcióvesztéssel jár együtt. A titoktartás másik fontos szerepe abban áll, hogy a folyamatban elhangzottak nemcsak a jelenlévők életét befolyásolják közvetlenül, hanem a szupervízióban részt nem vevő, kívülálló személyek életében is változásokat generálhatnak. Ez különösen igaz lehet abban az esetben, ha a szupervízióban elhangzottak az esetlegesen érintett, folyamaton kívüli személy tudomására juthatnak. Mivel minden összefüggésben áll egymással, a közvetetten szerzett információk is jelentős befolyással lehetnek egy-egy személy vagy akár egy egész rendszer működésére. A csoportban elhangzott információk továbbadása közvetett információ, melyre az abban érintett felek nem tudnak közvetlen módon reagálni. Az eredeti információ torzulhat a közlés zavara miatt, s ez számos esetben félreértésekre ad lehetőséget, konfliktusokat generálhat.

A szupervíziós folyamat csoporton kívüli továbbvitele csoportdinamikai szempontból sem szerencsés. Az „itt és most” más akció-reakció kapcsolat, mint az „ott és akkor” fo-

lyamatra való visszatekintés. Minden résztvevőnek arra kell törekednie, hogy az „itt és most”-ban élje meg a folyamatot. A jelenben mondja ki érzéseit, gondolatait. Természetesen a szupervízió jellegéből adódóan az adott ülésen elindult folyamatok, változások az aktuális ülés után is éreztetik hatásukat, sőt sok esetben ezután aktiválódnak az elakadáson átsegítő, előreívő műveletek. Minden szereplőnek ügyelnie kell azonban arra, hogy az ülésekről esetlegesen kivitt információ róla szóljon, és csak annyira legyen részletes, hogy a szükséges csoportdinamikát ne befolyásolja hátrányosan. Ennek a határnak a megtalálása meglehetősen nehéz lehet, komoly önkontrollt kíván a csoporttagoktól.

A magántitkok mellett szakmai titkok is a csoporttagok tudomására juthatnak. Teljesen nyilvánvaló, hogy ezekről a csoporttagoknak a csoporton kívül tilos nyilatkozniuk. Különösen nagy hangsúlyt kaphat a titoktartás kérdése kis településeken. Egy-egy szakmához, ágazathoz tartozók jól ismerhetik egymást. Kis helységekből ez hatványozottan igaz lehet. Ilyenkor egy szakmán belül különösen fontos a csoporttitok megtartása, hiszen néhány információból kiderülhet a szóban forgó személy kiléte!

Egyéni szupervíziós folyamatban a titoktartás kérdése leginkább a szupervízor személyét érinti. A szupervízornak minden folyamatban szakmai, etikai kötelessége a tudomására jutott információkat megőrizni, azokat kívülálló személyeknek és az esetleges – szupervíziós folyamatban részt nem vevő – megbízónak tovább adnia nem lehet. Az egyéni szupervízornak saját magával szembeni felelőssége – mind etikai, mind pedig dinamikai szempontból –, hogy mennyi információt oszt meg környezetével a lezajlott külső és belső folyamatokból.

Mediáció esetében a szakmai kérdésekre vonatkozó titoktartási kötelezettségnek minden fél részéről ugyanolyan mértékben kell érvényesülnie, beleértve természetesen a közvetítő személyét is. A magánjellegű kérdések mediálása során a felek információi egymásról, az esetek többségében kielégítő mértékűek. A felek szinte minden apró kérdésben elegendő információval bírnak. Nagy a valószínűsége, hogy a környezetükben élő személyeknek is hasonló ismereteik vannak a felekről. Lehetnek azonban olyan kényes kérdések is, melyeket nem kívánatos mások tudomására hozni, mert az kellemetlenül érintheti a másik felet. Ilyen esetek elkerülése érdekében lehet fontos tisztázni a szerződéskötés során, hogy a feleknek a titoktartással összefüggésben mely szempontok figyelembevétele jelenthet biztonságot, és ezáltal kellő nyitottságot a közvetítői eljárásban. Már csak azért is fontos ez, mert a magánjellegű információk más személyek részére történő kiszolgáltatása büntető eljárást is maga után vonhat. (Ez természetesen egy szupervíziós folyamatnál is fennállhat).

3. A SZUPERVÍZIÓS ÜLÉS

Mivel minden szupervíziós ülés más és más, nehéz a következőkben leírtakra evidenciaként tekinteni. „A szupervízióban nincs előre leírható tematika, az eset aktualitása, eleveensége a strukturáló szempont.”¹³ Az alábbiakban tehát arra törekszem, hogy egy optimálisnak mondható csoport szupervíziós ülés tematikáját vázoljam fel. Ezen ülésvezetés vázlat azt a célt szolgálja, hogy rátekinthessünk egy ülés általános menetére. Természetesen a felekben zajló pszichés folyamatok egy-egy ülés folyamatában még inkább egyedié lesznek, ezért a pszichodinamikai folyamatokról e tanulmányban nem teszek említést.

¹³ BAGDY E. – WIESNER E., *A szakmai személyiségfejlesztéssel szembeni elvárások és kritériumok*, in BAGDY E. – WIESNER E. (szerk.), *Szupervízió. Egyén – Csoport – Szervezet*. Print-X-Budavár Kiadó, Budapest 2005, 37.

A szupervízió folyamatában tükröt tartunk a szupervizált elé. Ebben a tükörben leggyakrabban nem azt a képet látja, amelyet magáról kialakított. Szembesülhet hiányosságai-val, botlásaival, magatartásának következményeivel. Ezek kellemetlen érzéseket generálhatnak és megfelelő önismeret kell a felismerésükhöz és a feldolgozásukhoz. Nem garantálható tehát, hogy a jó érzések a folyamat minden szakaszában jelen lesznek. A szupervizor feladata azonban, hogy az adott ülés lezárásakor ügyeljen rá, hogy a szupervizáltban az esethozással összefüggésbe hozható, meglévő pozitív tulajdonságokra, valamint a változásokra, fejlődési pontokra hívja fel a figyelmet. A szupervizornak hangsúlyoznia kell az esetlegesen elinduló változásban meglévő pozitív lehetőségeket, irányokat.

A mediációban a felek pozitív megerősítése szintén fontos feladata a közvetítőnek. E folyamatban azonban nem elsősorban az a cél, hogy bármelyik félnek is tükröt tartsunk. Ez ugyanis odavezethet, hogy a „szembesített” fél támadásként, vagy a másik fél melletti támogatásként éli meg e folyamatot. Ez akár a mediációs eljárás félbeszakadásával is járhat. A közvetítés során előfordulhat azonban olyan helyzet, amikor a felek egyike alárendelt pozícióban vesz részt a folyamatban. Ilyen esetben a közvetítő feladata, hogy e felet erősítse abban, hogy saját ügyében rendelkezik annyi kompetenciával, hogy az adott konfliktushelyzetet optimálisan megoldhassa. A mediátor e megerősítő funkciója azonban csak odáig terjedhet, amíg az egyensúlyhelyzet megteremtését szolgálja a felek között. Ha a domináns fél ezáltal gyengítve érzi magát, támadólag léphet fel, ami a folyamat megszakadásához vezethet.

3. 1. Nyitókör

A nyitókör funkciója az adott szupervíziós ülésen többoldalú. Elsősorban a résztvevők fizikai megérkezését követő, azt kiegészítő pszichés megérkezés funkcióját tölti be. Segíti a folyamatra való ráhangolódást, azáltal, hogy a feleknek lehetőségük van rá, hogy a szupervizorral és a csoporttagokkal megosszák pillanatnyi lelkiállapotukat, hangulatukat, a bennük lévő érzéseiket. A felgyülemlett érzelmek rövid ventillációjának is helye lehet a nyitókörben.

Másik fontos funkciója a folyamat ezen részének az esethozó személyének kiválasztása. A szupervizornak értő figyelemmel kell hallgatni a nyitókörben elhangzottakat, mert az ekkor elhangzott mondatokból tájékozódhat arról, hogy a csoporttagok közül kinek lehet aktuális szupervíziós kérdése.

A szupervizor feladata, hogy a szupervíziós folyamathoz szükséges optimális fizikai környezetet (megfelelő terem, azonos székek stb.) megteremtse. A fizikai feltételek mellett azonban a lelki ráhangolódás feltételeinek a megteremtése is elengedhetetlen. Enélkül csak felületes beszélgetés lehet az ülés, amelyet nem tekinthetünk szupervíziónak. Az ülés kezdetén, ez a nagyjából negyedórás¹⁴ folyamat alapvetően befolyásolhatja az utána következő szakaszokban a résztvevők nyitottságát. Segít ráhangolódni az ülésre, emellett jó lehetőséget biztosít a szupervizor számára, hogy feltérképezze a résztvevők aktuális mentális állapotát. A bevezető körben történő megnyilatkozások megvilágíthatják azokat a problémákat, melyek az aktuális ülésen kérdésként előkerülhetnek. A nyitó-

¹⁴ Ez az időtartam a szupervízió típusától függően változhat. Egy team szupervízióban – melyben a résztvevők az adott ülést megelőzően és azt követően is együtt vannak – rövidebb lehet a fenti időpontnál. Egy csoportos szupervízió esetében azonban – amelyben akár havonta találkozhatnak a felek – a bevezető kör lassító, összehangoló funkciójából eredően ez az időtartam hosszabb lehet.

körben elhangzó kérdések segítik a mentális megérkezést, „munkára” hangolják a résztvevőket és rálátást biztosíthatnak a szupervizált(ak)ban zajló lelki folyamatokra.

A szupervizor feladata tehát, hogy a szupervíziós folyamathoz elengedhetetlen reflektív környezeti feltételeket megteremtse. Ez azért különösen fontos, mert a szupervíziót – többek között – az választja el a segítő beszélgetéstől, hogy a résztvevőkben a reflexiók, önreflexiók révén (ön)tanulási folyamatok indulnak meg, ezáltal a szupervizált és a többi csoporttag (illetve a szupervizor is) előrébb juthat az elakadást okozó probléma megoldásában.

A reflexiós folyamat eléréséhez, az ahhoz való közeledéshez egy folyamaton keresztül juthatunk el. E folyamat három lépésben ragadható meg:

- (1) tények rögzítése, megállapítása,
- (2) emóciók és érzések észlelése,
- (3) reflexiók szavakba öntése.

E lépések megtételének nagy része a szupervíziós folyamat első szakaszában történik. Az első szakasz kezdeti lépése az, amikor az tisztázódik, hogy az adott ülésen kinek a kérdésével foglalkozunk. Ennek eldöntését segítheti a már említett bevezető körben történő bejelentkezés is. Számos esetben előfordul, hogy már a bevezető körben utal arra valaki a csoportból, hogy szívesen lenne esethozó, mert egy adott kérdés meglehetősen aktuális számára. Az esethozó személyének kiválasztását az alábbi kérdések segíthetik: „Van-e esetleg olyan aktuális kérdés, amellyel foglalkozni szeretne valaki?” „Van-e valakinek konkrét kérdése, melyet megbeszélne, amelyet szeretne megvizsgálni?”

Segítség lehet az is, hogy a szerződéskötés során a csoporttagok előre megállapodnak abban, hogy ki, mikor lesz esethozó, de ebben az esetben is fontos az a kikötés, hogy az aktuális eset felülírja az előre megbeszélteket.

Előfordulhat olyan szituáció, melyben több is személy jelzi, hogy van aktuális megoldandó kérdése. Ebben az esetben a következő lépés alkalmazható: a szupervizor a jelentkezőktől először egy 3–4 mondatos indoklást kér, arra vonatkozóan, hogy miért szeretné, hogy az ő esetüket tárgyalják meg az ülésen. Ezután a csoporttagokat arra kéri a szupervizor, hogy az elmondottak alapján álljanak azon csoporttársuk mögé, akinek a története érzelmileg jobban megérintette őket, akinek az esetét jobban magukénak érzik. „Szavazategyenlőség” esetén a szupervizor a lehetséges esethozókra bízhatja, hogy az adott ülésen kinek a kérdésével foglalkozzék a csoport. Ezzel párhuzamosan felajánlhatja a másik félnek, hogy amennyiben nem veszi aktualitását a problémája, ő lehet majd a következő esethozó.

Az esethozó ezután lehetőséget kap arra, hogy részletesen elmondja történetét a konkrét problémájával kapcsolatosan.

3. 2. A szupervízió „munkafázisa”, az esethozás

A szupervíziós folyamatban fontos szerepet játszik a kompetenciahatárok ismerete. Sok esetben nehéz megállapítani, hogy egy-egy kérdés meddig tekinthető szupervíziós kérdésnek, és mettől minősíthető terápiás kérdésnek, hogy mikor tréning jellegű, mikor oktató szándékú, és mikor csak magánjellegű kíváncsiság hajtja a kérdező személyét. Fontos, hogy a szupervízió ne kötetlen beszélgetésnek minősüljön, de ne is lépjen át a terápia mezejére.

A szupervízió a kérdezés művészete. Feladata a szakmai személyiség mentális karbantartása. Legfőbb eszköze a kérdések feltevése. A kérdezés célja nem a megoldások keresése, hanem a szupervizált szakmai identitásának mélyebb és igazibb kibontása, és a segítő, modellszerű kereső magatartás erősítése. A szupervízió támaszkodik az analitikus és egyéb terápiás fogalmi konstrukciók használatára, de sohasem terápiás céllal, hanem egy történés teljesebb ábrázolásának érdekében.

A szupervízor feladata, hogy hozzásegítse a szupervizáltat lehetőségeinek felismeréséhez és kiaknázásához. Ahol lehetséges, a szupervízor feladata, hogy segítse a esethozót abban, hogy ne legyen szüksége segítségre, képes legyen önállóan megoldani problémáit. Ehhez – a szupervízió intervenciós piramisa alapján – az empatikus figyelem, a hallgatás és tükrözés mellett a kérdezés a legfőbb eszköz. A kérdezés során fontos szempont, fontos feladat a szupervízor részéről a partnerhez való kapcsolódás. Lényeges, hogy a szupervizált egyenrangú partnerként élje meg a szupervízor jelenlétét, segítségét. A pozícióból való kommunikálás azzal járhat, hogy a partner elveszti a bizalmat. A szupervízor ilyen esetben nem tud megfelelő légkört teremteni az előbbrejutáshoz. Véleményem szerint sok esetben nehézséget jelenthet egy csoportos szupervíziós folyamatban, hogy a csoporttagok közül egyes személyek ellenállást tanúsítanak a szupervízorral szemben. Ez számos okból eredhet, így például a személyes szimpátia hiányából, de abból is, hogy a szupervizáltat akarata ellenére a felettesei küldték a csoportba. Nehézséget jelenthet a kommunikáció ezekben az esetekben, hiszen a szupervízor olyan pozícióba kerülhet, melyben támadva érzi magát, így kérdéseit védekezőként használva a csoporttagok későbbi bizalmát ingathatja meg.

A közvetítői eljárásban nincsenek szigorú időkeretek, de a felek a folyamat elején megállapodnak abban, hogy az adott ülést mennyi idő eltelte után tekintik befejezettnek, attól függetlenül, hogy találtak-e megoldást konfliktusukra, vagy sem. A közvetítői eljárás a megállapodás megszületéséig, vagy a felek döntése alapján meghatározott ideig tarthat. Ebben a folyamatban is fontos azonban az, hogy a felek mondandójukat meghatározott időkeretbe foglalva mondják le. Fontos, hogy a mediátor hangsúlyozza: mindenki-re jut idő, mindenki elmondhatja érveit, véleményét, de nem minden esetben azonos időtartamban. A mediációban mindkét fél azonos hangsúly van, a csoportos szupervíziós folyamatban azonban a fókusz az esethozón van. Ő az, akire a figyelem irányul, akinek esetével foglalkoznak a csoporttagjai és a szupervízor.

Másik általános nehezítő tényezője volt a szupervíziós folyamatnak a már fentebb is említett probléma: a tanácsadás. Annak ellenére, hogy a szerződéskötés elején, illetve a folyamat közben is többször kiemelten felhívtam a figyelmet arra, hogy a csoporttagok mellőzzék a konkrét megoldási javaslatokat, sok esetben tettek erre kísérletet. A tanácsadás elkerülése szintén sok energiát igényelt.

Mind a mediációban, mind a szupervíziós folyamatokban fontos, hogy a közvetítő, illetve a szupervízor ne lépjen a tanácsadó szerepébe. A szupervíziós folyamatban a végső cél olyan mentális változási folyamat indukálása, facilitálása, melynek során a szupervizált problémamegoldó képessége fejlődik, a közvetítői eljárás során viszont a felek célja elsősorban az adott konfliktushelyzetre történő megállapodás kidolgozása. A közvetítői eljárás során a felek az „ötletroham, vagy brainstorming” időszakában különböző javaslatokkal állhatnak elő, melyek a megállapodás végleges kidolgozásában játszanak jelentős szerepet. Ezen ötleteket sem a feleknek, sem pedig a mediátornak nem célszerű minősíteniük. A közvetítőnek az a szerepe, hogy felhívja a résztvevők figyelmét arra, hogy olyan ötletekkel álljanak elő, melyek a megállapodás megvalósítása során reálisan működőképesek lehetnek. Nem célszerű azonban, hogy saját ötleteit a résztvevők elé tár-

ja, hiszen a problémamegoldás nem a mediátor feladata. Emellett azt is kontrollálja, hogy az irreális megoldási lehetőségek ne kerüljenek bele a megállapodásba.

3.3. Lineáris kérdések

Az információs kérdések oksági összefüggéseket tárnak fel. A szupervizornak ügyelnie kell rá, hogy ne legyen túl sok kérdés, és azok ne legyenek túlságosan hömpölygőek. A kérdéseket addig célszerű alkalmazni, ameddig a szupervizált kiinduló érzelmeit megérthetik a csoporttagok és leginkább a szupervizor. A kérdésfeltevések célja a szupervizált problémájának feltárása. A kérdések mögött a vizsgálódás szándéka áll. A szupervizáltat kapcsolatba kell hozni problémájával.

A szupervizornak nagyfokú koncentrációra van szüksége ahhoz, hogy az esethez által elbeszélte történetben megpróbálja megragadni a tényeket. Ez azért különösen nehéz, mert az esethez a saját szemüvegén keresztül látja a problémát, a szupervizor és a csoporttagok pedig nem minden esetben ismerik a történet minden szereplőjét, illetve az adott szituáció körülményeit.

Tapasztalatom szerint, az eset elmondása során az okoz nehézséget, hogy a szupervizált gyakran csupán ventillálásra használja fel az eset ismertetésre rendelkezésre álló időt, holott olyan tényeket is kellene közölnie, melyekből a szupervizor és a csoporttagok jól átláthatják a helyzetet.

Úgy gondolom, az eset ismertetése mindenképpen feszültségcsökkentő, ventillatív hatással van a szupervizáltakra. Újból átélke a történetet, s ennek során ismét felszabadulnak azok az érzelmek, melyeket korábban az esettel kapcsolatban már átéltek. Úgy vélem, ha az idő kereteibe belefér, ilyenkor a hömpölygés/ventillálás is segíthet. (Maga a ventillálás is hozhat pozitív élményt). A szupervizornak ilyenkor figyelnie kell rá, hogy az esethezóban maradjon elegendő energia, a későbbi „munkára”, hiszen a mentális ventilláció elsődleges célja a feszültségcsökkentés, mely ahhoz kell, hogy a szupervizált a folyamat konstruktív szakaszába lépessen.

A kezdeti helyzeti feszültségek csökkentésében a ventillációnak mediáció esetén is nagy szerepe lehet. Ilyen esetekben a közvetítő feladata, hogy a folyamatot megfelelő keretek között tartsa, mind az idő, mind pedig a mondandó tartalmának vonatkozásában. Nem szerencsés ugyanis, ha a folyamat ezen szakasza túl hosszúra nyúlik, illetve ha azt a másik negatív minősítésére használja fel a fél (lásd fentebb).

A történet elmondása után a csoport tagjai és a szupervizor tehetnek fel olyan kérdéseket, amelyek abban segítenek, hogy a szupervizált által elmondottak jobban érthetőek legyenek. Ezt lineáris kérdések feltevésével érhetjük el.

Lineáris kérdésfeltevések esetén a szupervizor a kutató szerepében van. Ekkor a tájékozódást előmozdító, információt kérő, tisztázó kérdések feltevésére kerül sor. E kérdések elsősorban a szupervizált eset elmondásával és az eset körülményeinek tisztázásával függenek össze. Nagy kontrollra van szükség ahhoz, hogy e kérdések feltevésénél ne fesszeggessük azokat a témákat, melyek már kizárólag csak a magánélet körébe tartozhatnak, és nem érintik a szakmai személyiséget. Vigyázni kell arra is, hogy e lineáris kérdések ne tartalmazzanak ítélezéseket, mert akkor a szükséges bizalom nem alakul ki, s a már említett védekezést válthatjuk ki. Az is fontos, hogy a történetet, problémát kellőképpen megismerjük, ne csak felületesen lássuk azt. Ilyenkor a szupervizornak nem könnyű a megfelelő kereteken belül tartania a szupervizált elbeszélését. Sokan szeretnek beszélni magukról, és a szupervizáltak gyakran a felvetett kérdés szempontjából inadekvát infor-

mációkat is elmondanak. Mivel a keretek megtartása a szupervízor feladata, ügyelnie kell rá, hogy az elbeszélés ne legyen parttalan monologizálás.

A lineáris kérdések – véleményem szerint – alapvető fontosságúak a folyamat szempontjából. Olyan ismereteket adhatnak a történetről, melyek a szupervízorban a hipotézis kialakításához elengedhetetlenek lehetnek. Megfelelő információk nélkül sem a csoporttagok, sem a szupervízor nem tud adekvátan részt venni a folyamatban. A dezinformáltság félreviheti a folyamatot. Fontos, hogy e kérdésekre megfelelő időt szánjanak. Az is lényeges azonban, hogy a lineáris kérdések ne vigyék el a folyamatot egy minden részletekre kiterjedő történetmesélésbe. A szupervízornak kontrollálnia kell magát és a csoporttagjait, hogy a kérdésekkel ne a személyes kíváncsiságukat elégítsék ki, hanem a történet olyan szintű megértésére törekedjenek, mellyel aktívan segíthetik a szupervizált fejlődését, a folyamat facilitálását.

E szakasz végén kerül sor arra, hogy a szupervizált egy konkrét kérdést fogalmaz meg. A kérdés megfogalmazásának arra a szakmai elakadására kell irányulnia, melyre az adott szupervíziós ülésen teljes vagy részleges választ szeretne kapni.

3. 4. Reflektív kérdések

A szupervizált szempontjából talán a legfontosabb kérdéscsoport a reflektív kérdések köre. Véleményem szerint ugyanis, ami a szupervizáltban a „belső munkát” leginkább elindít(hat)ja, az a visszatükrözés. E kérdések célja, hogy a szupervizált egy önreflektív folyamatban saját maga generálja a kérdéseire adandó válaszokat, ezáltal előrébb jusson az elakadást kiváltó probléma megértésében, és egy „másik úton sétáljon tovább”. Ezeknek a kérdéseknek nagyfokú empátiát kell sugározniuk. Véleményem szerint e reflektív kérdésekben is benne van, a burkolt minősítés lehetősége. E kérdések feltevése során sokszor félelem ébredt bennem, hogy ösztönösen olyan kérdés teszek fel, melyet a szupervizált minősítésnek érezhet. Nehéz e folyamatban a nondirektivitást gyakorolni. A belső szupervízornak mindig kontrollálnia kell a szupervízor verbális és nonverbális kommunikációját. Már a kettő disszonanciája elbizonytalaníthatja a szupervizáltat, és ezáltal korlátozhatja a merülési mélységét.

A folyamat ezen szakaszában tehát a szupervízor és a csoporttagok a tükröt tartó, indirekt befolyásoló szerepében vannak. Indirekt befolyásolásról van tehát szó, a konkrét tanácsok, javaslatok, megoldási módok, ötletek adása nem feladata a résztvevőknek sem ebben, sem a szupervízió többi szakaszában. Ennek a szakasznak a feladata a leblokkolás feloldása a feltett kérdésekkel. Cél a szupervizált saját megoldást teremtő képességének erősítése, serkentése, az önreflektív képesség és a belső kreativitás ösztönzése, stimulálása.

Az ebben a szakaszban feltett kérdések segíthetik a szupervizált érzelmi merülésének mélyülését.

3.5. Kontextuális kérdések

A szupervizált más útra terelésében a kontextuális kérdések (is) jelentős szerepet játszanak. E kérdések feltevése során derülhet ki a szupervízor számára, hogy a szupervizáltnak milyen jelentőségű a története. Véleményem szerint ezeket a kérdéseket – a történet teljes megismerése érdekében ugyanúgy használhatjuk, mint az együtt felfedezés szaka-

szában. E kérdések feltevésekor a probléma kívülről láttatása, más kontextusba helyezése (némiképpen „a jövőbe láttatás”) a szupervízor feladata.

E kérdések szerepe elsősorban abban áll, hogy segítenek tisztázni a szupervizált által elmondott történet fontosságát, jelentőségét, rámutatva a probléma leglényegére. A szupervízor (és a csoporttagok) célja hogy a szupervizált a problémáját mintegy kívülről, kívülállóként láthassa. Az együtt felfedező, együtt gondolkodó szerepében vagyunk. Minden mindennel összefügg. Fontos a különbségekre figyelés, figyeltetés. Ugyanakkor a szupervízor feladata, hogy segítse a szupervizáltat, hogy az összefüggésekre (is) figyeljen. E kettős feladat úgy érhető el, ha a szupervizált alaposan körbejárja az eset körülményeit. Feladata a különböző kontextusokba való kitekintés, a szupervizált kimozdítása az aktuális (beragadt) helyzetéből, a probléma új nézőpontba helyezése. Olyan kérdéseket kell a szupervízornak megfogalmaznia az esethez számára, amelyekkel új nézőpontba helyezheti a történetét.

Kimozdítás, máshogyan láttatás. Nem egyszerű a feladat. Nagy a kísértés arra, hogy tanácsadóként lépjen fel a szupervízor. A szupervízorban tudatosulnia kell annak, hogy mindennek megvan a maga ideje és sokszor ez nem az „akkor és most”-ban, hanem a „majd a jövőben” történik meg.

3. 6. A szupervíziós ülés lezárása

A szupervíziós ülés zárásakor a folyamatban lezajlott – a szupervizáltban elindult, végbe ment – folyamatok összegzésére kerül sor. Egy-egy szupervíziós ülésnek nem lehet az a célja, hogy a szupervizált a kérdésre végleges, teljes mértékben kielégítő választ kapjon. A szupervizáltban – az aktuális mentális, fizikai állapotának függvényében – a szupervízió során elindultak bizonyos folyamatok. Hogy egy-egy szupervíziós ülésből mit tanulhat a későbbi szakmai elakadásaira vonatkozóan, azt a korábbi önismereti munkája befolyásolja.

Egy-egy csoportszupervíziós ülésen az adott elhangzott eset minden csoporttagnak mást és mást jelenthet. Minden személynek másról szólhat a konkrét történet. Mindenki – de leginkább az aktuális szupervizált – annyit vehet ki az adott esetből, amennyi energiát belefektetett a tanulási, szupervíziós folyamatba. Ez nem a szupervízor felelőssége!

Az ülés zárásaként a szupervízor és a csoporttagok egy-egy záró gondolatot – nem ítéletet, vagy bírálatot – adhatnak útravalóul a szupervizáltnak, aki az ülésezenekre a gondolatokra már nem reagál, de azok a kérdéseinek, az elakadásának a továbbgondolását indukálhatjuk.

A mediációs eljárás zárásaként az esetek többségében a felek között az adott vitás kérdés lezárására irányuló, írásba foglalt megállapodás jön létre. Ilyenkor a mediátornak ügyelnie kell rá, hogy teljesíthetetlen megoldási kritériumokat ne tartalmazzon e megállapodás. Véleményem szerint azonban a formai megállapodás mellett legalább ugyanekkora figyelmet kell szentelni a folyamat mentális lezárására is. Ilyenkor a közvetítő kiemelten hangsúlyozhatja a felek elhatározását arra vonatkozóan, hogy vitás ügyüket nem a hivatalos jogi úton – másra bízva – kívánták megoldani, hanem saját kezükbe vették a konfliktus rendezését, és ez a tény már önmagában is előrelépés lehet! Fontos ezt minden olyan esetben kiemelten hangsúlyozni, amikor a felek által kívánt megállapodás meghiúsul. Biztatni, bátorítani kell a feleket arra, hogy a jövőben is keressék az ilyen megoldási utat konfliktusiakban, és semmiképpen ne tekintsenek e lezáratlannak érzékelt folyamat-

ra kudarcként. Hangsúlyozni kell, hogy a pozitív irányba fejlődnek, és hogy megvan bennük a lehetőség a jövőben történő további együttműködésre.

Tanulmányom első témája a szupervíziós folyamat volt. E folyamat szakaszait és az esetlegesen felmerülő problémákat mutattam be. A tanulmány következő része, a közvetítői eljárást vizsgálja, elemzi, emellett a két folyamat különbözőségeire, hasonlóságaira kíván rámutatni.

SUMMARY

The study compares two methods supervision and mediation which are first of all known and spread only among experts in our country. Mediation as a concept is used for mediating, while the concept supervision has not yet exactly been determined in the Hungarian language. The writer defines the above concepts as well as introduces the sections and the course of the two processes and emphasizes the similarities and the differences of the two methods. The first part of the study points at the definition and the different sections of the concept „supervision” and the problems that may occur in this procedure.

DUDÁS MARIANNA

Nyíregyházi Főiskola, Pedagógus Képző Kar, Szociálpedagógia Tanszék

Terepen gyakorolni

A terepoktatás meghatározását *Bernece K. Simon* a következőképpen fogalmazza meg: „...a diák a terepoktatáson keresztül tanulja meg, hogy mi a teendője, és ami a legfontosabb, hogy mivé kell válnia”¹

A szociális szakemberképzésben a szakmai, vagy terepgyakorlat célja a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése. Ezzel együtt, adott képzés hallgatója, a későbbi munkája hatékonysága érdekében, jártasságot szerez az önálló munkavégzésre és képessé válik a gyermekjólét, köznevelés, gyermekvédelem és a szociális ágazat egyéb területein való hivatásgyakorlásra. Miután a szakmai gyakorlat a szakma műveléséhez kapcsolódó projektszerű, külső terepen végzett folyamatos intenzív szakmai munkát jelent, feladata, hogy a hallgató képessé váljon az elméleti, módszertani ismeretek, valamint a képzés során megszerzett új gyakorlati tapasztalatok integrálására, továbbá hogy elsajátítsa a megszerezhető gyakorlati kompetenciákat. Ezenkívül a szakmai gyakorlat kiemelt célja, hogy magas szintű szakmai ismeretekkel és szakmai készségek elsajátításával a szociális professzió gyakorlásához szükséges ágazatok számára képezzen szakembereket. Ahogy a szakmaterületek folyamatosan változnak, úgy az egyes területeken alkalmazott munkamódszerek is egyre finomodnak, a hivatásgyakorlás pedig mind szerteágazóbbá válik. A napjainkra jellemző, keményedő gazdasági globalizációs környezetben a szociális munka oktatóinak fel kell készülniük rá, hogy növekedni fognak a társadalmi peremcsoportok az előttünk álló években. Összetételük heterogénebb lesz, és szociális problémájuk is egyre bonyolultabbá, összetettebbé válik majd. Számos szegénységgel kapcsolatos kutatás készült az utóbbi években, melyek sorra azt bizonyítják, hogy a szociális területen működő szakemberekre még további kihívások várnak. Ez évben készült el például az UNICEF-nek egy a gyermekjóléttel kapcsolatos magyarországi vizsgálata. A kutatásról készült jelentés lesújtó eredménye, hogy Magyarországon minden második gyermek nélkülöz. Az adatok azért is megrázóak, mert a kutatás alanyai főként a középosztályból kerültek ki (a telefonos megkérdezés kizárta a telefon nélküli háztartásokat), így az igazán mélyszegénységben élők nem ronthatták a statisztikát. A TÁRKI Háztartás Monitor 2012 őszi adatfelvétele szerint is számottevő mértékben nőtt a szegények aránya Magyarországon az elmúlt hét évben. 2005 és 2012 között 12%-ról 17%-ra, azaz 5 százalékponttal emelkedett a szegénységi küszöb alatt élők aránya, ami azt jelenti, hogy

¹ URBANOWSZKY, M. L. – DWYER, M. M., *Learning Through Field Instruction*, Kézirat, (Fordította: Szentmiklósi Tamás) 1998.

félmillióval több ember, összességében kb. 1,7 millió szegény él ma Magyarországon. Mindezek tükrében, a problémákkal való egyéni megküzdési képesség – a problémák komplexitása miatt – érthető módon egyre nehezedik, és a természetes támaszok hiánya miatt egyre nagyobb szükség lesz a kiváló tudással, tisztázott értékekkel, gyakorlati készségekkel rendelkező szakemberek minőségi munkájára. A minőség alakulása pedig nagyrészt a szociális szakemberek részvételén, munkamódszerein, szakmai kultúráján, kooperációján múlik. Az utóbbi évtizedben, azonban Magyarországon egyre ritkábban szerveznek tereptanárképzéseket, illetve ha mégis, azok csupán egy-egy pályázati projekt erejéig valósulnak meg, és a képzési akkreditációig csak kevés jut el. Pedig a terepoktatás a szociális képzések elengedhetetlenül fontos része, melynek során a szakma gyakorlati részének oktatásába bekapcsolódhatnak azok az intézmények, szervezetek, és szakemberek, amelyek, illetve akik kiváló szakmai tevékenységükkel járulnak hozzá a képzéshez.

Urbanowszky és Dwyer nyomán a szociális képzést folytató oktatási intézmény és a terepgyakorlatot biztosító intézmény közötti kapcsolatnak négy modellje ismert:

1. A képzési központon alapuló modell: ebben a központ kielégíti mind az oktatás, mind a gyakorlat igényeit a közösen kialakított intézményben, és mindkettőt segíti abban, hogy céljaikat megvalósítsák és szolgáltatásaik minőségét javítsák. Pl. amikor az iskola és a gyakorlati hely közös fenntartás és irányítás alatt működik: az iskolának gyakorló helye a szolgáltató intézmény, és az intézmény a szakemberei az iskolából kerülnek ki.
2. A tanítás központján alapuló modell: az oktatás központjából kerülnek a diákok különböző intézményekhez gyakorlatra. A tanítási módszereket és a tanulási tapasztalatokat elsődlegesen az iskola oktatási alapelvei határozzák meg, nem pedig a szolgáltató intézmény feladatai és lehetőségei. Ez a modell, melyben a szerzők szerint a terepgyakorlat az oktatás kiegészítésének tekinthető, az 1960-as és 1970-es években, időszakosan működött.
3. A terepoktatási egység fakultás alapú modellje: a szociálismunkás-képző iskola szerződötett terepoktatói szociális intézményekben dolgoznak. Az iskolai tantervet és az intézmény gyakorlati munkájának realitását egyaránt ismerik. A modell hatékony az elmélet és a gyakorlat integrálásában.
4. Intézményi alapú oktatási modell: ebben a modellben a szolgáltató intézmény lehetőséget, teret és időt ad arra, hogy szakképzett munkatársa együttműködjön az iskolával és a diákkal a terepoktatásban. Az iskola és a szolgáltató intézmény megállapodásban rögzíti az együttműködés tartalmát és feltételeit.²

Magyarországon az iskolák mind a négy modellből vettek át elemeket saját terepoktatásuk kereteinek és tartalmának kialakításához. A jelenlegi kép összetettebb annál, hogy egyetlen modellen keresztül be lehessen mutatni.

Egy ideális terepgyakorlat megvalósításánál több, egymással szorosan összefüggő eseményre, feladatra kell felkészülni. Három szereplő, a képző intézmény, a hallgató és a terephely együttműködése alapozza meg a gyakornok szakmatanulását. A terepgyakorlatok előkészítésében a terepoktatás minden szereplője részt vesz, s ennek a folyamatnak integráns részét képezi az iskola és a terep közötti szakmai egyeztetés. Az első, meghatá-

² SZOBOSZLAI K., *Helyzetkép a terepoktatásról a szociális munkás képzésben Magyarországon*, in Esély, 1999/2, 3, 104–120.

rozó jelentőségű terepgyakorlati nap előtt a tereptanár, feladattervvel, időtervvel, a hallgató számára összeállított információs csomaggal készül fel a gyakorlók fogadására, és szükség esetén gondoskodik a helyettesítéséről is. Kiválasztja azokat az eseteket, módszereket, amelyekkel meg fogja ismertetni gyakorlóit. Tájékoztatja a kollégákat arról, hogy gyakorlók jönnek, akinek a feladatait világosan meg kell fogalmazni és közösen elő kell készíteni. Fontos, a klienseket is tájékoztatni a gyakorlóról és a gyakorlóról. A kliens nyilatkozzon, hogy kíván-e a hallgatóval együttműködni. A titoktartás, az információk felelős kezelésének tisztázása elengedhetetlen a gyakorlat megkezdése előtt, a kliensek védelmének, illetve az intézmény hitelességének érdekében. A tereptanár és a gyakorlók kössön szerződést a gyakorlat első napján, melyben közösen meghatározzák a gyakorlat célját, az időkereteket, a feladatokat, az értékelés módját. A kezdeti időszakban a gyakorlók tanulmányozza a szakirodalmat, az esettanulmányokat, a jogszabályokat és az intézményi dokumentumokat.

Optimális esetben a gyakorlók a terepről kapott tájékoztatás alapján személyesen megkeresi a tereptanárt, aki rövid interjú vagy kötetlen beszélgetés után fogadó nyilatkozat kitöltésével jelzi döntését, a gyakorlók erről tájékoztatja a terepkoordinátort. A leggyakrabban azonban a tereptanár és a gyakorlók nem találkozik személyesen a gyakorlat megkezdése előtt. Az információkat a terepkoordinátor közvetíti, ő tájékoztatja a tereptanárokat és a gyakorlókat. A terepgyakorlati célok kitűzésekor figyelembe kell venni a gyakorlók előzetes tudását, erősségeit, gyengeségeit és az iskola elvárásait. A kitűzött célok ne legyenek se túl magasak, se túl alacsonyak. A tereptanár engedje a gyakorlók, hogy kipróbálja magát a szakmai munkában. A hallgató fokozatosan kapjon beavatkozási lehetőséget, mozgásteret. De azt is szem előtt kell tartani, hogy a gyakorlók még nem végzett szakember, ezért nem szabad túlterhelni, aránytalanul sok munkával, vagy olyan feladatokkal ellátni, amelyekkel egyedül nehezen vagy egyáltalán nem képes megbirkózni. A terepoktató kezelje partnerként a gyakorlót, tudassa vele, hogy mindig kérdezhet, és a véleménye is fontos, mindemellett gondoskodik róla, hogy a hallgató szívesen látott legyen az intézményben.

A kompetencia sokkal többet foglal magába, mint csupán elméleti ismeretek birtoklását. Egy kompetens szakembernek tudnia kell, hogyan tegye át a gyakorlatba az ismereteket. A készségek azonban önmagukban még nem biztosítják a kompetenciát.³

Olyan kompetenciákról van itt szó, mint az értő figyelem, az aktív meghallgatás módszerei, az empátikus részvétel, az együttműködési képesség és készség, a problémafelismerő és problémamegoldó képesség, a kapcsolatteremtő képesség, kezdeményező készség, kreativitásra való képesség, vagy a másság iránti elfogadás képessége. Elengedhetetlen továbbá az önkifejezés képessége, az önreflexióra való képesség, a vitakészség, konszenzuskészség, a konfliktuskezelés képessége és a stresszkezelési módszerek alkalmazása. A klienssel kapcsolatos interakcióiban fontos a kliens kommunikációs stílusának és elvárásainak megfelelő kommunikáció, a kliens meghallgatása, szükségleteinek és motivációinak feltárása, a racionális érvelés és mindezek érdekében a kapcsolatteremtés, kapcsolatalakítás és kommunikációs technika fejlesztése. A munka integráns részét képezi a célcsoporti igényfelmérés és szükséglet-kielégítés tartalmának, folyamatának és módszereinek magas szintű ismerete is.

³ HEPWORTH, D. H. – LARSEN, J., *Direct Social Work Practice: Theory and Skills*, Dorsey Press, Chicago 1986, 5.

A szociális problémák differenciáltak, s ez felveti a speciális tudással, ismeretekkel rendelkező szakemberek igényét. Az elméleti ismeretek megkopása, elavulása, a bővülő, változó jogszabályi háttér, az új szükségletekhez való alkalmazkodás követelménye, a kiégés veszélye mindennapi kísérői a gyakorló szociális szakemberek munkájának.

A „Hálószövő – Összefogás Nyíregyháza és térsége szociális munkájáért” projektben szociális munkás és szociálpedagógia szakos hallgatók terepoktatását vállaló szociális és gyermekvédelmi területen tevékenykedő szakemberek képzése/továbbképzése valósult meg. A projektben a Nyíregyházi Főiskola, a Debreceni Egyetem OEC Egészségügyi Kara és a konzorciumban részt vevő 8 szociális és gyermekvédelmi intézmény vállalta a közösen kialakított, 280 órás tereptanárképzés megvalósítását.

A „Versenyképes Nyíregyházi Főiskola” című projekt legfontosabb rövid távú céljai között elsődleges volt a Nyíregyházi Főiskola munkaerő-piaci alkalmazkodóképességének javítása, a gyakorlatorientált képzések fejlesztése, valamint az, hogy a végzett hallgatók ismereteikben és kompetenciáikban megfeleljenek a mindenkori munkaerő-piaci igényeknek. A projekt legfontosabb konkrét céljai közé tartozott olyan belső és külső gyakorlóléhely kialakítása, fejlesztése, melyek nemcsak az előírt szakmai gyakorlati kötelezettség sikerességét biztosítják a hallgatóknak, hanem szolgáltatások keretében speciális, alapképzettségen felüli ismereteket is nyújtanak. Ennek egyik alprogramja, a szociálpedagógus képzésen belül, a hallgatók terepen való szakmatanulását biztosító tereptanárok képzése, továbbképzése volt mely, 180 órában, szociális, gyermekvédelmi és pedagógiai területen valósult meg.

A két projekt 2010 és 2012 között zajlott, és közös céljuk volt, hogy a már említett területeken tevékenykedő szakemberek ismereteiket, készségeiket, képességeiket és kompetenciáikat fejlesszék a képzéseken keresztül, illetve az elméleti és a gyakorlati képzés igényeinek összehangolása, a hatékony együttműködés erősítése a képzők és a szociális szféra bizonyos ágazatai között.

A két tereptanárképzésnek további közös eleme volt:

- a szakembereket segítő eszköztár gazdagítása, kompetencia-meghatározási utak fejlesztése, a kiégés veszélyének csökkenése;
- a hatékonyabb együttműködés;
- a gyakorló szakemberek szakmai hatékonyságának növelése, ezáltal a kliens-ellátás szakmai színvonalának növelése;
- a szakemberképzés gyakorlatias jellegének erősítése, s ezzel párhuzamosan az elméleti tudás fontosságának tudatosítása;
- oktatási segédanyagok, és módszertani kézikönyv készítése.

A két projekt célcsoportja különböző volt. A „hálószövő” képzésbe, olyan gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező szakembereket vártunk, akik rendelkeznek tereptanári tapasztalatokkal is, a „versenyképes” képzésbe pedig a közelmúltban diplomához jutott, kezdő szociális szakembereket, majdani tereptanárainkat.

A folyamat egy előzetes szükséglet-felméréssel kezdődött, azon intézmények szakembereinek bevonásával, akik potenciálisan szóba jöhetnek a képzések kapcsán. Számos jelzés érkezett, tereptanári és hallgatói oldalról egyaránt, melyek a jobbítás szempontjából fogalmazódtak meg, arra keresve a választ, hogy hol kell csiszolni a képzésen. A kritikák a rendszer legfontosabb hiányosságát a képző intézmény és a gyakorlóléhely gyenge kapcsolatában látták. Egyértelmű tehát, hogy a tereptanárok részéről fokozott igény mutatkozik az intenzívebb jelenlétre és arra, hogy szorosabb legyen a kapcsolat a két intézmény

között. Számos olyan műhelymunka volt a képzésekbe építve, mely fórumot adott a tereptanár kollégáknak és az elméleti oktatóknak arra, hogy kinyilvánítsák véleményüket a képzéssel kapcsolatban, s a tréningeken a közös gondolkodás dominált. A rendszeres reflexiók mind a két képzés átittatták. A projektek megvalósulásának eredményeként a szakma elméleti és gyakorlati ismeretei hatékonyabban kapcsolódnak egymáshoz, a szakmai együttműködések erősödtek.

A „hálószővő” program tartalmazott egy alaposan átgondolt, tereptanári gyakorlati ismeretek modulát. A „versenyképes” projekt nem kínált terepgyakorlatot a tereptanárok számára, de nagy gondot fordítottunk a kompetenciafejlesztő szakmai műhelyek és tréningek magas arányára. Mindkét képzés egyértelműen a csoportos foglalkozásra helyezte a hangsúlyt, kevesebb elmélet és több készségfejlesztés és gyakorlat jellemezte őket.

A két képzés pozitív és negatív tapasztalatai alapján állt össze egy olyan lehetséges tereptanári gyakorlati ismeretek modul, melynek sajátossága, hogy a tereptanár a gyakorlat során gyakornoki és tereptanári szerepben is tökéletesítheti tudását. A modul két alapozó, egy elmélyítő, valamint egy szemináriumi és tréning szakaszból áll, az alábbiak szerint.

A modul tehát, óraszámát tekintve, 96 órás terepmunkából állna. A tantárgy céljai között szerepelne a különböző szociális intézményekben tereptanárként működő szakemberek felkészítése a hallgatók gyakorlati feladatainak kijelölésére, a hallgató elméleti tudására alapozott gyakorlati feladatainak irányítására, készségeinek, képességeinek fejlesztésére, gyakorlati munkájának megfelelő értékelésére, továbbá saját szakmai tudásának hatékony átadására és fejlesztésére. A tematika terepgyakorlattal, esetfeldolgozással, terep-előkészítő és elmélyítő szemináriummal, szakmai önismereti tréningekkel, szupervíziókkal is kiegészülne. A tárgy minőségbiztosítását, fejlesztését az oktató felkészülése, a tereptanárok felkészítése, a tárggyal kapcsolatos ismeretanyagok azonnali feldolgozása, a tantárgy aktualizálása, valamint a megjelenő jogszabályok figyelemmel kísérése, a gyakorlati területek elvárásainak és visszajelzéseinek figyelembe vétele teszi lehetővé. Az oktatás megkönnyítését szolgáló tanulmányi segédanyagok az oktatók által összeállított esetek, internetről származó anyagok, a szakmai programok, a Szervezeti Működési Szabályzat, a Házirend, az egyes intézmények szakmai munkáját elősegítő dokumentáció és a jogszabályok lennének. Speciális célként értelmezhető, hogy a tereptanár képes legyen felelősséget vállalni a hallgató gyakorlati idejének hatékony megszervezéséért, a feladatok egymásra épülésének megtervezéséért, a hallgató munkájának segítségével, reális értékeléséért, továbbá ismertesse meg a gyakornokot a szakma etikai kódexével és tájékoztassa őt jogairól és kötelezettségeiről. A kurzus zárásaként, az írásbeli dolgozatok teljesítését követően, azok prezentálására is sor kerülne. A szóbeli előadás egy közös beszélgetés, a gyakorlatban felmerült esetek, problémák, dilemmák tisztázása, megvitatása a különböző szakterületeken tevékenykedő tereptanárok között. Ez alkalmat ad a különböző álláspontok és látásmódok szerinti problémafeldolgozásra, mivel tereptanáraink a szociálpolitika és a szociális munka legkülönbözőbb területeiről érkeznek. Ezek azok az intézmények vagy szervezetek, amelyek alap- vagy résztvékenységként, esetleg projekt formában szociálpolitikai, illetve szociális munka típusú tevékenységet végeznek. A szociálpolitikai intézményrendszer egésze mellett ide tartoznak a személyes szociális szolgáltatásokat nyújtó szervezetek, a gyermekvédelmi ellátást nyújtó szervezetek, a szociális területen tervezési, fejlesztési, kutatási feladatot ellátó szervezetek, tekintet nélkül a szervezeti típusra.

A modul négy egymást követő szakaszból állna, s az első két szakasz kivételes módon alapozó szakasz volna. Ennek az a magyarázata, hogy a tereptanároknak hallgatói és tereptanári szerepben is van feladatuk. Hallgatói szerepben az a feladatuk, hogy megfigyelő

pozícióból információkat gyűjtsenek az intézmény működéséről, a szociális munka eszközeiről, módszereiről, a szociális munkás feladatairól, és hogy az adott terephely szolgáltatásait elhelyezzék a szociális ellátórendszerben. A további feladat az intézmény kliensköréről szerzett elméleti ismeretek bemutatása, összefoglalása (előítélet, szubkultúra elemei, pl. adott eset kapcsán), kommunikáció (mint a kapcsolatfelvétel fontos eszköze) alkalmazása, valamint problémafeltárás (első interjú a tereptanárral, aki évfolyamtárs). Mindezt kamerával rögzíteni lehetne, és a szemináriumon elemezni lehetne!

A második alapozó szakaszban, tereptanári szerepben, alapszakos hallgatóknak tartott monitorozó gyakorlat vezetése a feladat. Ez egyrészt intézménybemutatót jelent, a hallgatókat megismertetik az intézmény szolgáltatásaival, tevékenységeivel, klienskörével, munkamódszereivel, valamint a kapcsolódó törvényi szabályozás részleteivel. A hallgatók a szociális munka eszközeiről, módszereiről, a különböző társintézményekkel való együttműködésről, az intézmény adminisztrációs rendszeréről is kapnak információt, és bemutatják nekik a terepnaplót. Ez utóbbi, tapasztalataim szerint sarkalatos kérdés, ugyanis a tereptanár gyakran formai, tartalmi szempontok alapján – az ő gyakorlatias nézőpontjából – máshogy oldaná meg a terepdolgozat elkészítésének feladatát, mint a főiskolai oktató.

Az elmélyítő szakasz tereptanári szerepben folytatódik, itt a gyakornok terepgyakorlatának vezetése, a hallgató fogadása, a befogadó nyilatkozat elkészítése, a gyakornok ismereteinek, készségeinek felmérése, gyakorlati terv készítése és tanulmányi megállapodás kötése a feladat. Ebben a fázisban a tereptanár legfontosabb feladata, hogy lehetővé tegye a gyakornok–kliens kapcsolat kialakítását, a gyakornokot támogassa a klienssel való segítő munkában, az elméleti ismeretek, módszerek, készségek gyakorlati alkalmazásának átadásával felkészítse őt az esetleírás feladatára. Továbbá folyamatos feladata a tereptanárnak, hogy a terepgyakorlat időszakában szóban visszajelzést adjon a gyakornok munkájáról, illetve a gyakorlatot követően írásban értékelje a gyakornok munkáját.

Végül, a képzés záró szakaszában a tereptanár–hallgatók szemináriumokon és tréningeken vesznek részt. Ezeken az alkalmakon megvitatják és több szempontból is megbeszéljük a tereplátogatások tapasztalatait, megfogalmazzák szakmai és etikai kérdéseiket, dilemmáikat, illetve szakmai önismereti tréningben, szupervízióon vesznek részt.

A szociálpedagógus képzés egyik lényegi eleme a terepgyakorlat, melynek elsődleges célja a képzési és kimeneti követelmények közé tartozó egyéni és intenzív terepgyakorlat teljesítése, a képzés megfelelő módon történő lebonyolítása és a diplomák kiadhatóságának biztosítása. A követelményrendszer maradéktalan teljesítésén túl azonban a felsőoktatási terepgyakorlatoknak sokkal komplexebb tartalmat kell megcélözniük. A tereptanárképzés során feldolgozásra kerülnek a tereptanári feladatok ellátásához kapcsolódó legújabb elméleti ismeretek és módszerek. Egy ilyen képzésnek kiemelt területe kell hogy legyen továbbá az elméleti és a gyakorlati oktatás sokszor felületes kapcsolatának problematikája, illetve ennek erősítése. Ezen a szereplők közötti kapcsolat javítását és a gyakorlatvezetéssel, értékeléssel kapcsolatos dilemmákkal való foglalkozást értem. A képzés hatékonyságának növelése, a kibocsátott szakemberek magas szintű szaktudása, a leendő munkaadókkal való kapcsolat építése, erősítése, a tapasztalati tanulási folyamat és a szakmai készségek fejlődéséhez szükséges keretek biztosítása a legfontosabb feladatok közé tartoznak. Ezeket a lényegi elemeket, kizárólag a képző intézmény és a gyakorlóhely szoros szakmai kapcsolata által lehet jól megvalósítani.

SUMMARY

The task of the institutions of higher education is to prepare the experts who work for different social institutions in order to assing practices to undergraduates, to guide the work, to improve the skills and to asses the training. These teschers are able to hand their professional knowlege over and to improve it. According to the positive experience of two previous projects I worked out a modul which home is Practical Knowledge for Field Teachersfi. The aim this module is to improve the skills for practice-leading at high level.

BARTHA ENIKŐ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Hit, sport, egészség összefüggései**BEVEZETÉS**

A hit a vallásos ember életének valamennyi területét mélyen áthatja, és sok szempontból befolyásolja, így a szabadidős- és sporttevékenységek során is fontos dimenzióként van jelen és fejt ki hatását az adott tevékenységekhez való viszonyulás, a tevékenység véghezvitele, magvalósítása és eredménye terén. Az alábbi cikk a hit és a sport (szabadidős- és versenysport) egyes összefüggéseit járja körül, mindenekelőtt a személyiség egészségre és fejlődésére nézve fókuszálva.

„A sport nemcsak a testnevelésnek, de a lélek nevelésének is leghatásosabb eszköze.”
(Szent-Györgyi Albert)

A FIZIKA AKTIVITÁS/SPORT ÉS EGÉSZSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

A rendszeres fizikai aktivitás, rekreációs sporttevékenység az egészségmagatartás egyik fontos eleme.

A tanulmányban a rendszeres fizikai aktivitás és a sporttevékenység közel majdhogynem szinonimaként fordul elő, bár különböző fogalmakról van szó atakar. A fizikai aktivitás „minden olyan mozgás, amelyet a vázizomzat hoz létre, és energiafelhasználás kísér”.¹ Ezzel szemben a sportedzés olyan fizikai aktivitásit jelöl kategória, amely tervezett és strukturált, ismétlődő, céltudatos testmozgások elvégzését tartalmazza és egy vagy több fizikai képesség szinten tartását vagy fejlesztését szolgálja. Szólnunk kell a szabadidős fizikai aktivitásról is, amelyet úgy fogalmazhatunk meg, mint testedzés, sport, rekreáció vagy olyan tevékenység, amely nincs kapcsolatban a kötelező munkahelyi/iskolai, közlekedéses vagy háztartáshoz kapcsolódó aktivitással.

A rendszeres testmozgás előnyei röviden a következőképpen foglalhatóak össze: csökkenti a mozgásszervi betegségek kialakulásának valószínűségét, a keringési megbetegedések előfordulását, a nem inzulinfüggő cukorbetegség kialakulásának veszélyét. Továbbá

¹ CASPERSEN C. J. – POWELL, K. E. – CHRISTENSON, G. M., *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research in Public Health Rep*, 1985 Mar-Apr, 100 (2), 126–131.

protektív hatása van bizonyos típusú daganatos betegségekre, valamint alacsonyabb mortalitási arányokat eredményez.²

A rendszeres sport hatása a mentális egészségre

A rendszeres sport javítja az egészségi állapotot, életminőséget és a pszichológiai jólétet (well-being), pozitív hatással van az önértékelésre és önbizalomra, javítja a hangulatot és a stresszel való megküzdési kapacitást, csökkenti a depresszió kialakulásának kockázatát, illetve a már kialakult betegségek esetén terápiás előnyökkel bír, valamint hatással van egyes krónikus betegségekre.³

A rendszeres sporttevékenység végzésére hatással vannak a szociális és gazdasági tényezők. Azon személyek, akik családban élnek, kevesebb szabadidővel rendelkeznek, így kevesebb időt tudnak áldozni mozgásos tevékenységekre, különösen igaz ez a kisgyermekes családokra. Továbbá az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők és azon családok, ahol melyekben alacsonyabb az egy főre eső jövedelem, kevesebb sporttevékenységben vesznek részt.⁴ A település nagysága és jellege is hatással van az ott élők fizikai aktivitására, mivel a kisebb településeken élőknek kevesebb lehetőségük van változatos sporttevékenységek kipróbálására, szemben azokkal, akik nagyvárosokban, megyeszékhelyen vagy fővárosban élnek és dolgoznak.⁵ És szólnunk kell a közösségek aktivitásra késztető erejéről is. Vannak speciális célcsoportok, amelyek különleges szervezést és odafigyelést igényelnek ahhoz, hogy a mozgást beépíthessék az életükbe (krónikus betegek, idősek, veszélyeztetett fiatalok).⁶

A VALLÁSOSSÁG ÉS AZ EGÉSZSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

A vallásosság a lelki egészség egyik fontos mutatója; a vallási közösséghez tartozásnak egészségvédő szerepe van. A vallásgyakorlás jobb testi és lelki egészséggel jár együtt. A Hungarostudy 2002 országos reprezentatív vizsgálat eredményei szerint, a vallásukat gyakorlók, az országos átlaghoz képest 42%-kal kevesebb napig voltak betegek, munkaképességük jobb az átlag lakosságéhoz képest. Magasabb értékeket érnek el WHO jólét kérdőíve alapján, kevésbé depressziósak és ellenségesek. Jellemzőbb rájuk a nagyobb mértékű kooperativitás, együttműködés, tolerancia és az adaptívabb megküzdési stratégiák. Több társas támogatást kapnak családtagjaiktól és munkatársaiktól. A vallásos életvitel szignifikánsan kevesebb dohányzással és tömény alkoholfogyasztással jár együtt.⁷

² GÉMES K., *Sport és életminőség* in KOPP MÁRIA – KOVÁCS MÓNICA ERIKA (szerk.) *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*, Semmelweis Kiadó, Budapest 2006 és SALLIS, J. F. – OWEN N., *Physical Activity And Behavior Medicine*, 1999.

³ GÉMES, Uo. és PIKÓ B. – KERESZTES N., *Sport, Lélek, egészség*, Akadémiai Kiadó, Budapest 2007.

⁴ GÉMES, Uo. és URBÁN R. – HANN E., *Rendszeres testedzés és a szocioökonómiai státusz összefüggései magyar reprezentatív mintában* in *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*, 2003/4.

⁵ GÉMES, Uo. és PIKÓ, Uo.

⁶ GÉMES, Uo.

⁷ KOPP M. – SZÉKELY A. – SKRABSZKI Á., *Vallásosság és életminőség az átalakuló társadalomban* in KOPP M. – KOVÁCS M. E. (szerk.) *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*, Semmelweis Kiadó, Budapest 2006.

Igen érdekes kérdés a serdülők vallásos és spirituális fejlődésének néhány vonatkozása. Ebben az életkorban a vallásos tevékenységgel eltöltött idő az életkorral csökkenni látszik, mindamellett, hogy a vallás fontossága viszonylag stabil marad. A legfontosabb kutatási eredmény, hogy a vallásosság (a bevonódás mértéke, a részvétel gyakorisága) növeli az egészségtudatosabb magatartást és segíti a kockázatoktól mentes életvitelt (Moore, Lippman, 2005).⁸

AZ EGYHÁZ – SPORT – SPORTTELJESÍTMÉNY KAPCSOLATA

Felvetődik a kérdés, hogy a vallásgyakorlás és a hit kérdése hogyan kapcsolódhat össze a szabadidőben végzett és a kiemelkedő teljesítményeket jelentő versenysporttal. Több kapcsolódási pontról is beszélhetünk: az egyház szerepe és az egyházfők vallomásai a téma keretein belül, továbbá a keresztény szemlélet a sport pozitív és negatív hatásainak viszonylatában, végezetül vizsgáljuk meg a hit szerepét a versenysportolók csúcsteljesítményének elérésében.

együk sorra ezeket a kapcsolódási pontokat.

Az egyház és az egyházfők véleménye

2005-ben, II. János Pál javaslatára megalakult Rómában az „Egyház és sport” szekció. A világ 18 országából 50 küldött – köztük a Magyar Katolikus Egyház képviselője – vett részt a munkában, amely áttekintést adott arról, hogy a sport milyen lehetőségeket és feladatokat ad a keresztény elköteleződés, az evangelizáció számára.⁹ 2007-ben a szekció a sportlelkészek munkájával és növekvő szerepük kihangsúlyozásával foglalkozott, majd a rá két évre következő ülésen az ifjúsági és amatőr sport területén működő sportegyesületek lehetőségeinek vizsgálatát tűzte ki céljául.

Milyen pozitív és negatív tartalmakat hordozhat a sport a keresztény ember számára?

A sport számos pozitív hatásai között tartjuk számon, többek közt a fizikai képességek fejlődését, az egészségtudatosabb magatartás és életvitel folytatását, a személyiségfejlődésben bekövetkező hatásokat (fair play, önkifejezés, önértékelés, egészséges versenyszellem, közösségi szellem, szabálykövetés).¹⁰

Az aránytalanul nagy fizikai terhelésnek ellenben „egészségkárosító” hatása van. A sportpszichológusok és a fiatalokkal foglalkozó sportszakemberek egy része úgy gondolja, hogy a túl korai specializáció, túl korai versenyeztetés sok esetben sem testileg, sem lelkileg nem tesz jót sem testileg sem lelkileg a sportolni vágyó, vagy sok esetben

⁸ BENSON P. L. – SCALES P. C. – SESMA JR. A. – ROEHLKEPAPTAIN E. C., *Adolescent Spirituality* in MOORE K. A. – LIPPMAN L.H. (Eds.), *What do children need to Flourish?* Springer, 2005.

⁹ Vallás és a hit sportpszichológiai jelentősége. http://www.sportpszichologia.eu/vallas_hit.htm (utolsó megtekintés: 2013. április. 10.).

¹⁰ Vö. NÉMETH G., *A sport etikai megközelítése in Erkölc – Teológiai Tanulmányok*, JEL Könyvkiadó, Vác 2009.

a sporttal még csak ismerkedő gyerekek és fiatalok lelkivilágának. A túlzott eredmény-centrikusság a sport játékoságának és örömeinek átélése ellen dolgozhat. Az eredményesség érdekében a sportolók és családjaik sokszor erejükön felüli áldozatot hoznak, esetenként a családi és keresztény ünnepek meghitt pillanatait hátérbe szorítva a soroza-tos versenyek miatt. A dopping kérdése nem lehet „kérdés”. Minden olyan eszköz, ami mely a sportolót tisztességtelenül előnyhöz juttatja ellenfelével szemben, elítélendő. Ez különösen igaz lehet fiatal versenyzők esetében, akiknél a teljesítménycsökkenés a fejlődő szervezet egészséges fejlődésének útjába állhatnak. Érdekesen és adott helyzetekben igen helyesen fogalmazódik meg a keresztény ember álláspontja a veszélyes sportágakkal kapcsolatban. Azoknál a küzdősportoknál, ahol melyekben a győzelmet a másik ember fizikai bántalmazása jelenti (pl. ökölvívás), elítélendőnek számítanak. További kockázatos sportágak azok, amelyek öncélúan, csupán az adrenalin fokozása érdekében veszélyeztetik az emberi életet, egészséget (pl. extrém sportok). Kevésbé tudunk azon sportágak versenyzőinek sikereiben osztozni, amelyekben, sok más sportággal szemben, a technika vívmányai írják felül a ténylegesen befektetett emberi erőfeszítéseket (pl. technikai sportok).¹¹

„A sport ésszerű űzése lehet és kell is, hogy segítségére legyen a keresztény és az olyan ember karakterének alakításában, aki a hit által megvilágosított értelem szerint cselekszik és gondolkodik.” (XII. Pius pápa)

A hit szerepe a sportolók teljesítményére

Ha a hit és a sportteljesítmény közötti kapcsolódási pontokat elemezzük, az egyik lehetséges elgondolás a következő: a keresztény hit „gyakorlóit” mindennapjaik során ugyanúgy megtapasztalják, a mélypontokat és a győzelmeket, mint a sportolók a küzdelmeik során. Ám a mélypontokon át kell lépni, valami újat kell elkezdni, és ismét képesnek kell lenni a küzdelemre. Kétségtelen, hogy mind a sportolók, mind a mindennapjaikat a hit jegyében élő keresztény emberek többen tanulnak a vereségből, a mélypontokból, mint a győzelemből. A vereség, csalódás az emberi személyiségérésének fontos tényezői. A sportlelkészek tapasztalatai szerint a vallásos sportolók nem azért imádkoznak, hogy aranyérmesek legyenek, hanem inkább azért, hogy a versenyhez, a küzdelemhez a belső nyugalomuk és így a jó koncentrációs képességük meglegyen; és hogy a győzelem, vagy a csalódás ne okozzon kárt a személyiségüknek és a lelküknek.¹²

„Sokszor veszem észre a sportolók között Jézus Igéjének a beteljesülését vagy éppen cáfolatát: »Mit használ az embernek, ha az egész világot megnyeri, lelkében pedig kárt vall?«” (Mt 16, 26a). Gyakran figyelhető meg, hogy a hit, kötődjön bármelyik vallási rendszerhez, abban segít, hogy az ember a képessége legjavát nyújtsa a nemes küzdelemben – vallja Thomas Weber a német olimpiai csapat sportlelkésze, aki négy egymást követő nyári/téli olimpián is helytállt a sportolók mellett és maga is aktívan sportol.

A közéleti személyiségek gondolatai is irányadók lehetnek a témában. Dr. Simicskó István a sportpolitikáért felelős államtitkár a sporttevékenység értelmét szintén a hit felől közelíti meg, amikor azt javasolja, hogy az embereknek el kell gondolkodniuk rajta, ki miért él és mit kell megtennie a földi lét néhány évtizedében. Gondolatai szerint csak a jó

¹¹ Uo.

¹² A hit nyugalmat ad. <http://reformatus.hu/mutat/7149/> (Utolsó megtekintés: 2013. április. 10.)

cselekedetekben rejlik a boldogság. „Amikor jót teszünk, nem csak másoknak okozunk szerzünk örömet, hanem a saját lelkiismeretünk is feltöltődik. Ez hit nélkül nem megy, ezt pedig csak a jó Isten adhatja meg, s ami minden cselekedetünkre – így a sportteljesítményre is – hatással van.”¹³

ÖSSZEGZÉS

A mindennapok során, az egészséges sport- és hitoktatás elméleti és gyakorlati ismereteinek együttes felhasználása markánsan megjelenik a pedagógusi, a hitoktatói és a szociálpedagógusi munkában a gyerekekkel és a fiatalokkal végzett tevékenységek során, a szabadidő hasznos eltöltése, valamint a komolyabb kihívásokat jelentő versenyhelyzetek különböző szakaszaiban is.

Pál apostol írja: „Nem tudjátok, hogy a pályán küzdők mind futnak ugyan, de a díjat csak egy nyeri el? Úgy fussatok, hogy elnyerjétek. A versenyzők valamennyien megtartóztató életet élnek, minden tekintetben. Ők hervadó koszorúért, mi pedig hervadhatatlannért” (1Kor 9, 24–25).

A sport pedagógiájának és pszichológiájának leglényegesebb területe a győzelembetett hit, és a mentálisan erős sportoló személyiségének kialakítása. Mindezek ellenére, a dobogó első fokára csak egy ember állhat, így a hit egy lehetséges „eszköz” a keresztény ember életében, hogy a vereséget megfelelő módon feldolgozhassa és az etikus győzelmet is átélhesse. E gondolatok szellemében kell az adott területeken dolgozó szakembereknek igazi nevelő munkát végezniük.

Tudatosítaniuk kell a keresztény sportolóknak, hogy a csapattársakkal, edzőkkel szemben tanúsított tiszteletadásukkal minden helyzetben követendő példát mutatnak. A tiszteletlen megnyilvánulások mindenféle vonatkozásban aláássák a sport tekintélyét.

Ne neveljék a gyermekeinkbe azt a törekvést, hogy mindenáron győzniük kell. A fiataloknak meg kell tanulniuk, hogy a versengésnek az a célja, hogy minél jobban kiteljesíthessük a képességeinket.

Tanítványaik számára mutassák meg, hogy a sport szórakozás és öröm, de nem kizárólagosan az. Ha valaki tehetséggel született, ha megvannak hozzá a testi adottságai és megvan a többi igen fontos körülmény: is – jó edző, támogató család, anyagi segítség, megfelelő edzőkörülmények –, akkor a sport, illetve a versenyzés „komoly játékká” válik, és ennek megfelelően kell helyt állnia.

A sport megszerettetésével a pedagógusok járuljanak hozzájárulnak a fiatalok lelki és spirituális fejlődéshez. A hívő ember számára a sport a hívő élet kiterjesztése lehet.

A hitoktatóknak és szociális munkásoknak is kiemelt szerepük lehet a fentiekben ismertett gondolatok gyakorlati megvalósításában. A plébániákon gyakran családi sportnapok keretében valósulnak meg a különböző programok (sportversenyek, kézműves sátor, koncertek, előadások), melyeket önkéntes hívők szerveznek. A gyalogos vagy biciklis zárandokutak, melyek a hasonlóan gondolkodókkal együtt töltött időről szólnak, az egyenletes, hosszú terhelés nehézségeinek az „együttes” vállalását és az elől haladók felelősségével járó feladatokat jelenthetik, melyek során a közös élmények sokaságával és az új találkozások esélyével gazdagodhatnak a résztvevők. De megemlíthetjük a cser-

¹³ Simicskó István – A hit és a sport szoros kapcsolatban vannak, http://jochapress.blog.hu/2012/11/17/simicsko_istvan_a_hit_es_a_sport_szoros_kapcsolatban_vannak (utolsó megtekintés: 2013. április. 15.).

kész- és hittantáborok szervezését és lebonyolítását és a sportoló papok által szervezett sporteseményeken való aktív részvételt is, mely személyes példamutatással jár együtt, továbbá a peremhelyzetben lévő fiatalok szabadidejének megszervezését és felügyeletét, a hátrányos helyzetű gyerekek számára szervezett kulturális rendezvényeket vagy akár egyházi/családi ünnepekhez kapcsolódó eseményeken való segítségnyújtást is.

„A sportot nem szabad leegyszerűsíteni a siker, a verseny és az érem kategóriáira... ennél sokkal értékesebb... kiemelt eszköz az ember teljes formálásában.” (II. János Pál pápa)

SUMMARY

Physical activities and sports are generally considered as beneficial for physical as well as for mental health. Modern societies highly appreciate these benefits. Still, when people express their positive attitude towards sports the emphasis is preferably laid on values like having an attractive body or being successful, rather than on values related to mental health and mental benefits. However, religion in general and Christian religious faith in particular can modify people's attitude and make them discover other aspects of sports as well. The following article focuses on some interesting and important aspects of the relationship between sports and faith while it also offers some useful advice on how to reap all the potential benefits of sports in religious education.

NISTOR MIHAELA

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Szociálpedagógiai Intézete

A párkapcsolat fejlődésének szakaszai

A PÁRKAPCSOLAT MINT KÖTŐDÉSI FOLYAMAT

Egyes vizsgálatok a párkapcsolat fejlődését kötődési folyamatként fogták fel.

Bowlby szerint a kötődés az emberi lénynek a hajlama, hogy erős érzelmi kapcsolatokat alakítson ki a számára fontos személyekkel.¹

Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete 1950-ben felkérte J. Bowlby angol pszichiátert, hogy írjon szakértői jelentést az otthontalan gyermekek helyzetéről. Az elkészült jelentés kulcsmondata a következő volt: „A lelki egészséghez elengedhetetlen, hogy a csecsemő és a kisgyermek olyan meleg, intim és folyamatos kapcsolatban legyen az anyával (vagy egy állandó anyahelyettesítő személlyel), amelyben mindketten kielégülést és örömet találhatnak.”²

Ezen a vonalon indultak a további vizsgálatok, amelyek a kötődés jellege és fejlődése leírásában alapvető szereppel bírtak. *Mary Ainsworth*, Bowlby kollégája dolgozta ki az ún. *idegen helyzetet*. Az *idegen helyzetben* (Ainsworth és mtsai, 1978) az anyától való rövid szeparációra adott reakciók alapján három fő kötődési stílust írtak le: biztonságos, elkerülő, ambivalens. Ezt a három kategóriát *Main* és *Cassidy* egy negyedik dezorganizált kötődési típussal egészítette ki.³ A kutatások tanulságai alapján az ember általános jellemzője, hogy érzelmi kötelékek fűzik más, meghatározott személyekhez.

A tárgykapcsolat elmélet szerint a korai kötődési minták meghatározzák a felnőttkori kapcsolatok alakulását. Azok a személyek, akik bizonytalan kötődést alakítottak ki, nagyon sokszor tudattalanul olyan párt választanak, aki kielégíti és kárpótolja azokat a szükségleteket, amelyből gyermekként hiányt szenvedtek. Ezekre a személyekre az jellemző, hogy gyakran lépnek egyik kapcsolatból a másikba – mivel nagyon érzékenyek és nem bírják az elutasítást –, így keresve gyógyulást a gyerekkori sebeikre. Ezek a személyek néha túlzottan involválódnak a kapcsolataikban, és kialakul a függés a partnertől, máskor pedig nagyon félnek az elutasítástól, vagy figyelmen kívül hagyják a közelség iránti szükségüket, és kényszeresen csak önmagukra számítanak.⁴

¹ BOWLBY, J., *The making and breaking of affectional bonds*, in *British Journal of Psychiatry*, New York 1977, 130, 201–210.

² TELKES, J., *A válás lélektana*, Haas és Singer Alapítvány, Budapest 1994, 54.

³ MAIN, M. – CASSIDY, J., *Adult attachment classification system*, in MAIN, M. (Eds) *Behavior and development of representational models of attachment: Five methods of assessment*, Cambridge University Press, 1995.

⁴ GOLDENBERG H. – GOLDENBERG, I., *Family therapy. An overview*, Thomson brook /Cole, 2008.

A felnőtt kötődési megközelítés Bowlby munkáiból származtatható, attól azonban lényeges kérdésekben eltér:

1. Bowlby evolúciós szempontból közelítette meg a szerinte mindenkinben megtalálható kötődési mintázatokat. A felnőtt kötődés elméletek viszont az eltérő kötődési mintázattal rendelkező egyének különböző situációkban mutatott viselkedését vizsgálják^{5,6}, valamint számos más pszichológiai jellemzővel való kapcsolatukat tanulmányozzák⁷.
2. Szintén Bowlbytól eltérően – aki a gyermek-szülő között kialakuló kötődéssel foglalkozik – ez a megközelítés a felnőttkori kötődések, különösen a pár tagjai között megjelenő kötődési folyamatok szerepét emeli ki.
3. A gyermeki kötődés aszimmetrikus, addig a felnőtt kötődés viszont szimmetrikus és szexualitásra épül⁸.

A különbségek ellenére a gyermek és a felnőtt kötődés egyaránt jellemezhető a kötődés négy fontos összetevőjével, melyek a következők: 1. közelség keresése, 2. biztonságos menedék, 3. szeparációra mutatott tiltakozás, 4. biztos bázis.⁹

Ahhoz, hogy az egyén át tudja tenni a kötődést az eredeti családról a partnerére, érzelmileg le kell váljon a szüleitől. A szülőkkel való kapcsolatot újra kell definiálni (nem idealizálni, nem hibáztatni őket). A megoldatlan érzelmi problémákat, a nem kielégített szükségleteket a párkapcsolatban akarja majd az egyén megoldani. Ennek elkerülése érdekében alapvető fontosságú az identitás kialakulása.

AZ INTIMITÁS JELENTŐSÉGE A KAPCSOLATOKBAN

Az igazi intimitás azt kívánja meg, hogy nyitott és szeretetteljes módon alakítsunk ki kapcsolatokat. Készek kell legyünk arra, hogy a legszemélyesebb dolgainkat is megosszuk másokkal. Ha magunk se tudjuk pontosan, kik vagyunk valójában, akkor szinte lehetetlen, hogy intim módon osztozzunk egy szeretetiteli kapcsolatban.

Boswijk-Hummel négy jellemzőt állapított meg, melyek ahhoz szükségesek, hogy egy kapcsolat eljusson a felszínes viszony szintjétől a mélységes intimitás állapotához:

1. arra való készenlét, hogy a két fél szembenézzon a problémákkal,
2. képesség arra, hogy az érzelmeket mindig felélesszék és egymás javára fordítsák,
3. akarat a kapcsolat mélyítésére és, ha szükséges a javítására is,
4. türelem, hogy a kapcsolat fejlődésére időt szakítsanak.¹⁰

⁵ HAZAN C. – SHAVER, P., *Romantic love conceptualized as an Attachment process*, in *Journal of Personality and Social Pedagogy*, 1987/(52) 3, 1987, 511–524.

⁶ FENEY, J. A., *Adult romantic attachments and couple relationships*, in CASSIDY, J. – SHAVER, P.R. (Eds) *Handbook of attachment: Theory, research, clinical applications*, Guilford Press, 1999, 355–377.

⁷ *Felnőtt kötődés és intim kapcsolatok*, in *Magyar Pszichológiai szemle*, 1996/ 36, 4–6, 347–361.

⁸ HAZAN, C., – ZEIFMAN, D., *Sex and the psychological tether. Advances in Personnal ralationships*, 1994/5, 151–177.

⁹ *Felnőtt kötődés és intim kapcsolatok*, in *Magyar Pszichológiai szemle*, 1996/36, 4–6, 347–361.

¹⁰ BOSWIJK – HUMMEL, R., *A párkapcsolat forradalma. Hogyan éllesszük újjá a szerelmet?*, Ursus Libris Kiadó, Budapest 2007.

Malone és Malone szerint¹¹ akkor kezd kialakulni az intimitás érzése, ha sikerül egy másik személyt más megvilágításból értelmezni és látni, „Az intimitás az igazi énné azokon a tapasztalatain alapul, amelyek újak számára.” Ezen élmény során a másik személyben lévő „idegenszerűség” teszi lehetővé a saját magunkban lévő „idegenszerűség” megélését. Az intimitás megjelenése megváltoztatja a kapcsolatot, de ami ennél is lényegesebb, lehetővé teszi saját változásunkat, fejlődésünket.

Sternberg kétféle intimitást különböztet meg a kapcsolaton belül:

1. A megnyilvánuló intimitást, amely a kapcsolat előrehaladtával elér egy maximumot. Ezután a fordított U alakú görbének megfelelően csökken. Attól csak annyiból tér el, hogy a leszálló ága sikeres kapcsolat esetén nem tér vissza a kiinduló szintre.
2. A másik a látens intimitás, amely sikeres viszony esetén fokozatosan nő a kapcsolat előrehaladásával.¹²

Mivel a kapcsolat elején, amikor a partnerek még kevésbé ismerik egymást, nagymértékű az egymással szembeni bizonytalanság, több érzelem indukálódik a kapcsolatban. A kapcsolat előrehaladásával ezek a bizonytalanságok csökkennek, így a tapasztalt érzelmek is fogyatkoznak.¹³

Boswijk-Hummel a házasságok három fajtáját különbözteti meg – felszínes, fejlődő, forradalmasított –, ezek az elnevezések gyakorlatilag a kapcsolatban megtapasztalt intimitás különböző formáira utalnak, illetve arra, hogyan történik meg a váltás az egyik kapcsolattartási formából a másikba. A felszínes házasságokban a felek inkább elkerülik, eltoltják maguktól a problémákat, ahelyett hogy megbeszelnék azokat. A fejlődő házasságok jellemzője, hogy a felek veszekednek, kibékülnek, de vállalják a konfrontációt, és ezzel ténylegesen is változás történik. A forradalmasított házasság olyan kapcsolatokat jelent, amelyek egy bizonyos pillanatban teljesen elakadnak. Innentől két lehetőség van, a válás vagy elérni azt, hogy a kapcsolat újra működőképes legyen.¹⁴

Townsend szerint az intimitásnak öt szintje van:

1. felszínes ismeretség – beszélgetés semleges témákról (időjárás, hírek, sport),
2. a barátság kezdete – különböző eseményekről szól a beszélgetés, de személyes hozzáfűzések nélkül,
3. barátság – ezen a szinten a személyek különböző témákkal kapcsolatban elmondják a véleményüket, de anélkül, hogy az érzéseik kifejezésére sor kerülnének,
4. mélyülő barátság – megosztják az érzéseiket bizonyos örömet szerző vagy félelmet keltő eseménnyel kapcsolatban,
5. mély intimitás – az őszinte beszélgetés szintje; a személyek megosztják az egymással kapcsolatos érzéseiket, gondolataikat.¹⁵

¹¹ MALONE, T. P. – MALONE P. T., *A bensőséges kapcsolatok művészete*, Ursus Libri Kiadó, Budapest 2008.

¹² STERNBERG, R., *Triangulating love*, in STERNBERG, R. – BARNES, M. (Eds), *The psychology of love*, Yale University Press, New Haven 1988, 119–509.

¹³ URBÁN R., *Felnőtt kötődés és intim kapcsolatok*, in *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1996/34, 89–98.

¹⁴ BOSWIJK – HUMMEL, R., i. m.

¹⁵ TOWNSEND, J., *Learning to bond. Learning to set boundaries*, in CARDER, M. D. – HENSLIN, E. – TOWNSEND J. – CLOOD, J. (Eds) *Unlocking your Family Patterns*, Moody Publishers, Chicago 2011.

Az egészséges fejlődés velejárója a családban megtapasztalt érzelmi közelség érzése, melynek hiánya üresség és elhagyatottság érzéséhez vezethet. Szükségünk van ezekre a mély kapcsolatokra a biztonságérzet kialakulásához, de az intimitás alacsonyabb szintjeit sem szabad elhanyagolni. Az, hogy egy kapcsolat eljusson az intimitás ötödik szintjéig, sok befektetést igényel, ezért életünk folyamán nem sok ilyen szoros kapcsolatot tudunk kialakítani. Azt, hogy az intimitásnak melyik szintje jellemzi a későbbi felnőtt kapcsolatainkat, nagymértékben a családi minta közege határozza meg.

DISZFUNKCIONÁLIS CSALÁDI MINTÁK ÁTADÁSÁNAK FOLYAMATA

Towsend elmélete szerint a családi diszfunkcionális minták hatlépéses folyamatban öröklődnek egyik generációról a másikra. Ezt a folyamatot az *1. ábra* szemlélteti. A szerző ebben a folyamatban látja annak magyarázatát, hogy a diszfunkcionális családi minták miért vezetnek nagyobb valószínűséggel kudarchoz a párkapcsolatban.

Black a három következő alapszabályt azonosítja a rosszul működő családok háttérében: „Ne beszélj!”, „Ne bízz!”, „Ne érezz!”, s ezeket a családi működési zavarok legfőbb okainak tartja. A családok különböznek abból a szempontból, hogyan alkalmazzák ezeket a szabályokat. Egyes családok csak néha alkalmaznak bizonyos szabályokat, mások viszont állandó jelleggel használják azokat. Az előbbi eset többnyire akkor áll elő, amikor a családok állandóan stressznek vagy betegségeknek vannak kitéve. Amikor viszont rendszeresen használják a szabályokat, azok merev alkalmazása akadályozza a családtagokat érzelmeik kifejezésében, illetve identitásuk kibontakoztatásában.¹⁶

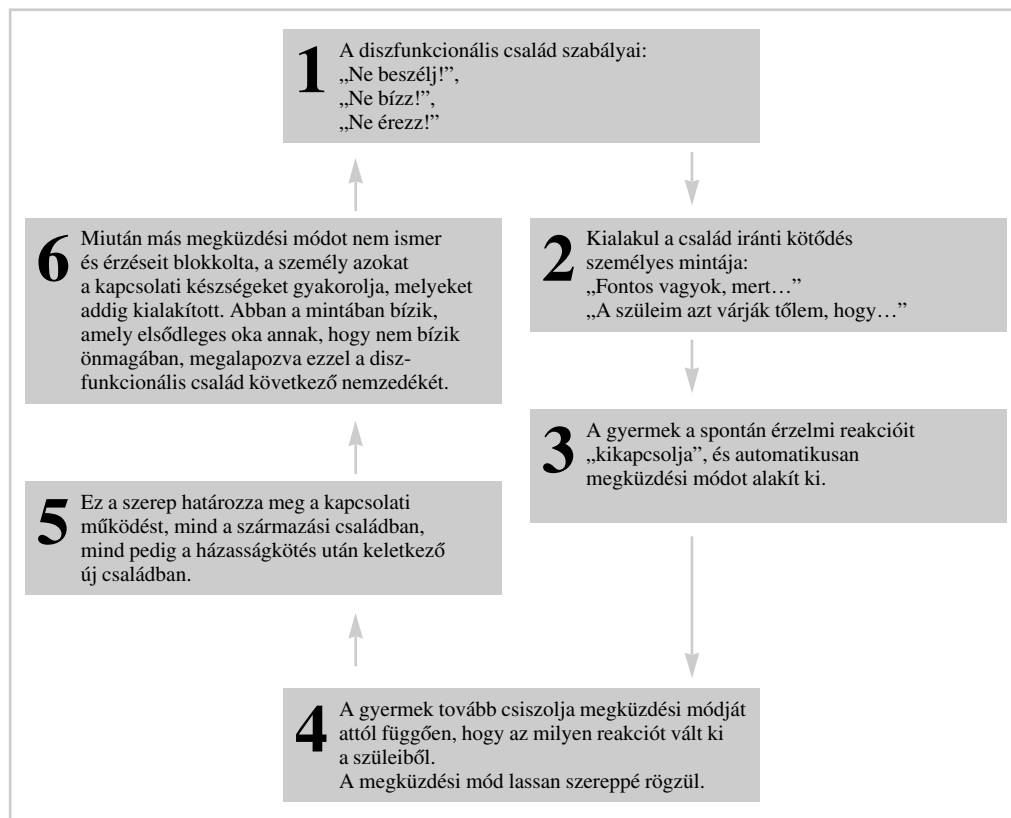
A következőkben röviden bemutatom a három alapszabályt:

„Ne beszélj!” Ez a szabály azt jelenti, hogy a családtagoknak nem szabad kitérőzniük, senkinek sem árulhatják el, hogy mi folyik a családban, illetve nem szabad kérdéseket feltenniük. Ez arra kényszeríti a családtagokat, hogy álarcot vegyenek fel és úgy viselkedjenek, mintha minden rendben lenne, eltitkolva a negatív eseményeket. Ennek háttérében az a hibás gondolkodásmód áll, hogy ha elég hosszú ideig viselkednek így, akkor a dolgok végül a helyes mederbe fognak kerülni.

„Ne bízz!” A ki nem mondott üzenet ebben az esetben arra vonatkozik, hogy a családtagokon kívül senkiben sem lehet megbízni. Ha a szülők nem tartják be a gyerekek tett ígéretüket, ez azzal a következménnyel fog járni, hogy a gyerekek a környezetbe vetett bizalma meginog, érzelmileg bezárkózott lesz, illetve veszélyesnek fogja tartani az érzelmi kockázatvállalást.

„Ne érezz!” Néhány család olyan üzenetet közvetít a tagjai felé, amelyek az érzelmeik elfojtását célozzák meg: „Ha nem fejezed be a sírást, teszek róla, hogy legyen miért sírnod.” Az ilyen családban tagadni kell az érzelmeiket, a gyerek spontaneitása elvész, az érzelmerkifejezés sérülést szenved: „Nem kaphattam meg az érzelmi melegséget, de igazán nincs is rá szükségem”. Az elfojtott érzelmeik a következő generációban újra felszínre kerülnek. Az a férfi, aki nem tanulja meg kifejezni az érzéseit, képtelen azonosulni gyermeke szenvedésével vagy más érzéseivel, aminek következtében ez a folyamat újra ismétlődni fog gyermeke életében.

¹⁶ BLACK, C., *Children of alcoholics. As youngsters-adolescents-adults. „It will never happen to me”*, The Random House Publishing Group, New York 1981.



1. ábra: A családi működészavarok generációról generációra történő átadásának folyamata (Townsend, 2011, 74. o.).

Az a gyermek, aki olyan családban nő fel, amely a „Ne beszélj!”, „Ne bízz!”, „Ne érezz!” szabályok szerint működik (1. lépés), ennek megfelelően reagál a környezetére is. Egy idő után ez a magatartásminta rögzül, mivel biztonságot ad, illetve a környezet feletti irányítást biztosítja (2. lépés).

Amikor ez a megküzdési mód gyökereket ver a gyermek magatartásában (3. lépés), kialakul egy olyan szerep, amely attól függetlenül, hogy mennyire egészséges, megerősíti a családhoz való tartozás érzését, vagyis biztosítja a kötődést (4. lépés). Ezen a szerepen nagyon nehéz változtatni, mivel a diszfunkcionális családok tudattalanul üzeneteket küldenek a családtagjaiknak: „Ne változtass a szerepeden! Ha megteszed, az túl nagy bizonytalansággal és fájdalommal jár. Azt kell folytatnod, amit eddig tettél!”

Ezt a tudattalan diszfunkcionális mintát viszi tovább az egyén a párkapcsolatában, illetve a családi életében (5. lépés). A kapcsolatainak sikere azon fog múlni, hogy az egyén talál-e olyan partnert, akivel lehetséges újratерemteni a származási családban megtapasztalt mintákat (6. lépés). A probléma ott kezdődik, ha a partner nem vállalja azt a szerepet, amit rá akarnak erőltetni, illetőleg, amelyet a házastársa családja rákényszerít. Ha ez a képtelenség tartósan fennáll, illetve új, mindkét fél által elfogadható családi minta sem jön létre, a helyzet olyan konfliktust hoz létre, amely a kapcsolat felbomlásához vezet.

A PÁRKAPCSOLAT FEJLŐDÉSÉNEK MODELLJEI

Hazan és Zeifman szerint a párkapcsolat fejlődésében az első lépcső az első két év, amikor a vonzalom a jellemző a párra.¹⁷ Ilyenkor keresik a másik közelségét, és a párjuk biztonságos menedéket nyújt számukra. Ezt a korai fázist a gyakori intim együttlétek jellemzik. A második év után a vonzalmat a szeparáció elleni tiltakozás váltja fel, amikor a másik már biztonságos bázisként szolgál a felek számára. *Liebowitz* kimutatta, hogy más neurokémiai folyamatok jellemzőek a két szakaszra. Eleinte arousal-növekedés és amfetamin többlet figyelhető meg. A második év után az agy habituálódik ehhez, és az endogén opiát-aktivitás fokozódik, s ez a biztonság és a megelégedettség érzését nyújtja.¹⁸

A párkapcsolat fejlődésének egyik legfontosabb modellje szerint a gyermekkorban kialakult zavarok, felnőttkorban megjelennek a párkapcsolatban.¹⁹ Vagyis a párkapcsolat fejlődésének szakaszai megismétlik az anya-gyermek közötti kapcsolat fejlődési jellemzőit.²⁰ Az elmélet szerint, ott, ahol zűrzavar volt az anya-gyermek kapcsolatban, hasonló módon zavar fog mutatkozni a párkapcsolatban.

A modell alapján *Bader és Pearson* öt fejlődési szakaszt különböztet meg²¹, melyekhez szorosan kapcsolódnak a szerelem Sternberg-féle, háromszög elméletének elemei.²²

Ezek a fázisok egymásra épülnek, az egyes szakaszok sorrendben követik egymást, és minden fázis rendelkezik a maga funkciójával, illetve megoldandó feladatával. Az egyes szakaszokban előfordulhatnak elakadások, melyek nehezítik, vagy teljesen gátolják a továbblépést. Mivel a pár tagjai nem egyforma ütemben fejlődnek a kapcsolat terén, ez újabb feszültségeket okozhat. Az azonban nagyon lényeges, hogy a változtatás lehetősége később is adva van, és az egyes elakadások nem ítélik a kapcsolatot kudarcra.

Szerelem időszaka (a „Mi” fontossága, „Most minden rólunk szól”). Ez a nagy szerelem időszaka, amikor megnyílnak az én határai. A hangsúly a hasonlóságokon van, a különbségek nem számítanak, talán fel sem tűnnek. A külvilág nem fontos, a pár valamilyen mértékben mindenki mástól izolálódik: „Csak mi ketten.” Ennek a szakasznak a feladata a kötődés kialakulása, az egymásra hangolódás, a hasonlóságok felfedezése, az adok – kapok egyensúlya. Ez a szakasz megfelel a Sternberg által meghatározott **szenvedély-szerelem** fogalmának amelynek jellemzői: magas intimitás, magas elköteleződés, magas szenvedély.²³

Az anya-gyerek kapcsolatban ez az első néhány hónapnak (kb. fél év) felel meg, amikor a gyermek tökéletesen a szüleire van utalva. A testi közelség az életet jelenti a teljesen kiszolgáltatott gyermek számára. Mahler szerint ilyenkor az énhatárok nem világosak a csecsemő számára.²⁴

¹⁷ HAZAN, C. – ZEIFMAN, D., i. m.

¹⁸ LIEBOWITZ M. R., *The chemistry of love*, Little Brown and. Co., Boston 1983.

¹⁹ *Családtérápia elméletei I.*, PPKE-BTK 2007/2008. tavaszi félév.

²⁰ MAHLER, M. S., – FURER, M., *Human symbiosis and the Vicissitudes of Individuation*, International Universities Press, New York 1968.

²¹ Uo.

²² KOZMA K., *Kötődés heteroszexuális emberpárok között: evolúciós adaptivitás igazolására tett kísérlet*, Szakdolgozat, DE OEC, Magatartástudományi Intézet, 2004.

²³ STERNBERT, R. i. m.

²⁴ MAHLER, M. S., – FURER, M., i. m.

Leválás, differenciálódás időszaka (az „Én” fontossága, „Most minden rólam és rólad szól”). Ekkor válnak hangsúlyossá a különbségek: mások a szokások, más a képviselt értékrend, a követett minták és a betöltött szerepek. Az eltérő vélemények, a független döntések gyakran vitához vezetnek. A viták pozitív hatással vannak a kapcsolat fejlődésére, lehetőséget adnak a közös nevező kialakítására, a közös élet alapjainak lefektetésére. Ennek a szakasznak a feladatai: a függetlenség és kapcsolódás egyensúlyának kialakítása, a saját határok újrendezése (saját igények, önálló gondolatok, független akarat). Ebben a szakaszban csökkenhet az intimitás, a szenvedély stagnálhat vagy csökkenhet, továbbá szintén stagnálhat vagy csökkenhet az elköteleződés is.

Az anya-gyermek kapcsolatban, Mahler elmélete szerint, ez az ún. átmeneti tárgyak időszaka a gyerekeknél (plüssállatok, kistakaró stb), amelyek rövid ideig pótolhatják az anyát, biztonságot nyújtva a gyerek számára. Ez a jelenség párkapcsolatban is megjelenik, pl.: amikor a másik pólóját kölcsönkérjük. A függetlenség és kapcsolódás egyensúlyja elengedhetetlen a gyermek egészséges fejlődéséhez. Ez ugyanúgy megjelenik a párkapcsolatban is, csak már nem a szülőnk a szükségleteink teljesítője, hanem a partnerünk.

Gyakorlás időszaka (az „Én” fontossága, „Most minden rólam szól”). A kapcsolatban fokozottabban az „Én”-en van a hangsúly, az egyéni karrier fejlődése, a külvilág elismerése lesz a cél. A pár ebben az időszakban mint biztos háttér működik, megjelennek a másiktól független aktivitások. A cél: „megmérettetni magam a külvilág szemében”. Az előző időszakok feladatainak a megoldása nagyon fontos, enélkül tönkremegy a kapcsolat. Akkor tudják a felek bizalommal elengedni a társukat, hogy az elmerülhessen a saját identitásának, karrierjének az építésében – ha az előző szakaszokban tisztázták a szerepeket, feladatokat. Erre a szakaszra jellemző az alacsony intimitás, az elköteleződés stagnálhat vagy csökkenhet (válás), a szenvedély stagnál (eszkalálálódó konfliktusok) vagy csökken.

Ebben az időszakban Mahler szavaival élve a gyerek beleszeret a világba („love affair with the world”). Ilyenkor tanul meg a kisgyerek mászni, majd járni, és ezáltal megtapasztalja milyen önállónak lenni.

Ahogy nő a gyermek, a szülő szerepe egyre inkább a benzinkútéhoz hasonlít. A gyermek időnként megjelenik majd az üzemanyagért (szeretetért), hogy aztán feltöltődve, nagy biztonsággal folytathassa felfedezőútját. Hasonlóképpen a felnőttkori romantikus kapcsolat is olyan biztos bázist nyújt, ahonnan nyugodtan el lehet indulni felfedezni a világot, és ahová, ha nehézségek gyötörnek, vissza lehet térni.

Újraközeledés időszaka (a „Te” fontossága „Vissza a »Mi«-hez”). Kialakul egy egyensúly az „Én” és a „Mi” között, az adás és a kapás között. Úgy lehet intimnek lenni, ha nem félek tőle, hogy elveszítem önmagam. Úgy lehetek önmagam, ha nem félek, hogy elveszítem a másikat. Ebben az időszakban ismét fontos lesz az intimitás, a kapcsolat előnyeinek hangsúlyozása, az érzelmi tartalékok keresése. Ez felel meg Sternberg által azonosított **társszerelem** fogalmának: magas intimitás, magas elköteleződés, alacsony szenvedély.

Ebben a szakaszban a gyermek ismét kontaktust keres az anyával, de ez a közeledés egészen más természetű kapcsolatot hoz létre anya és gyermeke között, mint a szimbiotikus szakaszban. Akkor ugyanis a közelség magáról értetődő és természetes volt, most viszont a gyermek akarata is ott van, ő maga kezdeményez.

Érett párkapcsolat („Kölcsönös függés”). A határok és az intimitás rendben vannak, a személyes autonómia fenntartása nem okoz már problémát, a felek képesek a távolságot szabályozni.

ÖSSZEFOGLALÁS

Minden kapcsolat egy utazás, amely a változás, a fejlődés és az érés természetes fázisain megy keresztül. Ezek a fejlődési állomások a gyermekek személyiségének fejlődéséhez hasonlítanak, ahhoz, amikor a gyermekkorból a felnőttkorba lépnek.

Fejlődésünk során mindannyian végigmegyünk ezeken a fázisokon, és a folyamat valójában végtelen. Néha vissza is kell lépnünk egy-egy szintet, ha olyan szakasznak a feladatát akarjuk megoldani, amelyet korábban nem sikerült. Mivel minden fázis az előzőre épül, ezért egyetlenegy sem lehet kihagyni vagy átugrani. A kapcsolatok fejlődését a megoldatlan gyermekkori problémák is befolyásolhatják, ha olyan szakaszban tart a kapcsolat, amelyiknek megfelelő, gyermekkori szakasza is problémás volt. Ha párhuzamot vonunk az anyával (vagy apával) és a párunkkal kialakított kapcsolat között, számos hasonlóságot találunk. Mindkettő intim, bensőséges szeretetkapcsolat, amelyben elfogadást, szeretet, megértést, gondoskodást várunk a másiktól. A testi közelségnek mindkét kapcsolatban lényeges szerepe van, illetve bizonyos életszakaszunkban mindegyik a legintenzívebb emberi kapcsolatunkat képviseli.

Valójában minden egyes szakasz sajátos kihívásokkal és konfliktusokkal szembesít, melyeknek a megoldásai képessé teszik az egyént az érett, stabil, elégedett párkapcsolat eléréséhez.

SUMMARY

This study presents the couple relationships as an attachment process and outlines the dysfunctional family patterns which subsequently result in a disruption in the development of a relationship. In addition, Ellyn Bader and Peter Pearson's developmental model of partnership was unveiled. According to their theory, similar to the individual life, a relationship has also a dynamic "life". The relationship is also born, is undergoing changes and it has stations. These stages involve different conflicts that need to be resolved. If the individual has experienced a sense of security in the early years in his family and his attachment needs were satisfied this secure attachment will follow the person until the end of his life. It is also a similarly determining experience for the person to have experiences about a neglectful or rejecting parental behavior.

Az ember az első

*Godány Judit Vecsei Miklóssal,
a Magyar Máltai Szeretetszolgálat alelnökével beszélget*

Nagyon sok szervezet foglalkozik hátrányos helyzetű emberekkel, különböző módszerekkel, többkevesebb sikerrel. A munkám során sok-sok ilyen szervezettel találkoztam, amelyek, úgy látszott, jó módszerrel közelítették meg a problémát, az eredmények, az igazi eredmények azonban nem minden esetben igazolták vissza a módszer hatékonyságát.

Szociális munkás végzettségű újságíróként mindig az okokat kerestem, hiszen a módszerek nagyon hasonlóak, a végeredmény mégis nagyon eltérő. Kerestem az összefüggéseket és a titkot, és talán éppen a Vecsei Miklóssal készült beszélgetés után éreztem, hogy ez az.

Mi a titok? Nagyon egyszerű: MINDIG AZ EMBER AZ ELSŐ. Nincs minden közösségre ráhúzóható módszer, folyamatos jelenlét van és munka. A most következő beszélgetés Tarnabodon, egy sajtótájékoztató alkalmával készült.

GODÁNY JUDIT: Nem csak a téma iránt érdeklődőknek ismerős Tarnabod neve, melyet úgy ismerhettünk meg, mint az első befogadó falu. A mai sajtótájékoztató célja egy új, induló projekt bemutatása.

VECSEI MIKLÓS: Valóban, nyolc ország részvételével indul egy jó modelleket feldolgozó program, és ez alkalmat nyújt rá, hogy beszéljünk arról, hogy a nagyon-nagyon sok rossz hír között, mindig vannak jó hírek is. Természetesen, a jó hírek mellett mi is fogunk rosszakat mondani, hiszen az a történet, amelyet mi itt a cigány közösségekkel megélünk, olyan, mint a súlyos betegség, amelyből a gyógyulás mindig egy kis visszaeséssel történik. Mi is sokszor csalódunk, sokszor vissza kell lépni, vissza kell fordulni. Arra készülünk és arról beszélgettünk a másik hét ország (Olaszország, Szerbia, Bulgária, Albánia, Románia, Ukrajna, Szlovákia)partnerszervezeteivel, hogy megpróbáljuk egészen őszintén elmondani, mit látunk és van-e valami közös. Most indul az Európai Unió 2014–2020-as finanszírozási ciklusa, erre még tudunk módszertani ajánlásokat tenni, de van a programnak egy kissé önzőbb indítéka is. Nagyon-nagyon sok rossz hír jut el az Európai Unióba Magyarországról, mintha itt minden rosszul menne, és mi úgy gondoljuk, hogy nagyon árnyalatlan ez a kép. Miközben persze a siker mértékegysége ezen a területen egészen más, mint mondjuk a gazdaságban. Ha valaki először találkozik egy ilyen kilencéves programmal, amilyen Tarnabodon van, elszörnyed, hogy, hogyan lehet ilyen nagy szegénységben, ilyen nagy nyomorban élni. Mi azonban látjuk a változást. Nagyon-nagyon hosszú út ez de mi azt gondoljuk, hogy vannak olyan elemek, melyeket tovább tudunk adni, melyeket javaslatként meg tudunk fogalmazni. Például, hogy amikor elindu-

lunk egy úton, nem lehet az út elején megmondani, hogy mi lesz három év múlva. Az ilyen jellegű problémák megoldásához a jelenlegi pályázati rendszer alkalmatlan, mert ebben folyamatosan, akár naponta diagnosztizálni kell, hogy mi történik. Nekünk minden megtett lépés után mérlegelnünk kell, hogy visszalépünk-e, vagy menjünk tovább, előre. Ha ezt nem tesszük meg, folyamatosan hazudni fogunk, mert megpróbálunk megfelelni annak, amit mi három évvel ezelőtt elképzeltünk. Tehát ma nem tudhatjuk, hogy három év múlva téglára vagy pedagógusra lesz-e nagyobb szükség. Ha jól akarunk segíteni, akkor az aktuális dologgal kell foglalkozni, és nem azzal, amire éppen pénz van. Gondoljuk végig, hogy amikor valahol egy faluban éhezés van, és azért épül a szökőkút, mert arra lehetett pályázni, az rettenetes torzuláshoz fog vezetni a közösségen belül is. Itt nemcsak arról van szó, hogy ez jó vagy rossz, vagy hogy jó a sorrend vagy rossz a sorrend, hanem érthetetlen is. Tehát vannak olyan nagyon apró elemek, amelyekre nekünk figyelniük kell és az üzenet mégiscsak az a negatív üzenet, hogy rosszul segíteni bűn. A pozitív pedig az, hogy lehet jól segíteni, csak nagyon-nagyon közel kell menni a dologhoz. Folyamatosan jelen kell lenni. Nem három évre, hanem harminc évre kell tervezni, és amikor a program lezáródik nem szabad abbahagyni

Mindent összefoglalva ezek az alapvetések. Úgy látjuk, hogy kilenc év után már, nagyon sok látható eredményt elértünk.

GODÁNY JUDIT: **Hogyan lett Tarnabodból befogadó falu?**

VECSEI MIKLÓS: Hát, az indulás az nagyon véletlenszerű volt. Nem volt projekt mögötte. Visszakísértünk ide Tarnabodra egy Budapesten hajléktalanná váló családot, melyet egy romépületben találtunk. Egy háznak alig nevezhető „valamicsodában” laktak a négy gyerekükkel, és akkor elmentünk a polgármesterhez, hogy segítséget kérjünk, hiszen ott alá kellett dúcolni a mennyezetet. Elkezdtünk beszélgetni a polgármesterrel, aki elűjságolta nekünk, hogy be fogják vezetni a gázt, és a beszélgetésben felmerült a kérdés, hogy jó lesz-e az? Egy óra beszélgetés után a polgármester maga mondta ki, hogy ez nem lesz jó a közösségnek, de erre lehetett pályázni, erre adtak volna közmunkát. És akkor elkezdtünk tanakodni, hogy milyen lehetőségeink vannak. A pénz szóba sem jött. Egyszerűen csak elgondoltuk, hogy mi lenne, ha megjelennénk itt és elkezdenénk segíteni, ahogy ennek a családnak is segítettünk.

GODÁNY JUDIT: **Megindult a közösségépítés?**

VECSEI MIKLÓS: A közösségépítés, a közös gondolkodás, az apró lépések, a megléphető lépések meglépése, de úgy hogy elhatároztuk: itt maradunk és fejleszteni fogjuk a közlekedést, a munkahelyteremtést, az iskolát, az óvodát, mindent. Ezt persze mindenki kételkedve fogadta, nem nagyon hitte el. És ez nagyon fontos példa a folyamatos diagnózisra. Azt láttuk, hogy jóformán nincs közlekedés, mert ami van, azzal nem lehet elmenni dolgozni. Vettünk egy 17 személyes buszt. Ez a busz, meglepetésünkre, három hét alatt 33 munkahelyet teremtett. Vagyis 33-an mentek el dolgozni – egy 800 fős településen ez nagyon nagy szám –, olyanok, akik eddig nem dolgoztak. És aztán megdöbbenve vettük észre, hogy néhány hónap múlva üres a busz, hogy nem mennek az emberek dolgozni. Illetve ez volt a látszat, a valóság ugyanis az volt, hogy az emberek megvették az első Ládákat, mert volt jövedelmük. Újra lépni kellett. És akkor kiderült, hogy Egerben foglalkoztatnak megváltozott munkaképességű embereket, akkor még 15-en mentek Egerbe

dolgozni. Ezután a buszból iskolabusz lett. Ezt hívjuk mi folyamat diagnózisnak. Ha az elején azt pályáztuk volna meg, hogy embereket vihessünk az állomásra...

GODÁNY JUDIT: ...akkor az pár hónap után megbukott volna.

VECSEI MIKLÓS: Nagyon fontos, hogy mi különbséget teszünk a szegénység és a nyomor közt. Szerintünk a szegénységgel semmi baj nincs. Úgy húzzuk meg a határt, hogy a szegénység az, amikor nagyon sok anyagi dolog hiányzik, de a közösség él, van közös cél, van holnap, az emberek figyelnek egymásra. A nyomor az, amikor a hiány olyan mértékűre nő, hogy összeomlik a jövőkép, ilyenkor már legfeljebb csak a mai nap számít. És persze aki nincsen ebben, az nem is érti, hogy, hogyan lehetséges ez. Összedől mindenféle kulturális, mindenféle közösségi érték, és felbukkannak azok a távolról nézve devianciaként, közletről nézve fájdalomként észlelt jelenségek, melyek időnként ordításban, menekülésben, hangos szóban, kétségbeesésben nyilvánulnak meg.

GODÁNY JUDIT: Rendkívüli élethelyzetek, rendkívüli viselkedésformákat produkálnak.

VECSEI MIKLÓS: Persze, ami messziről ijesztő, közletről egészen másképp néz ki. Amikor pályázati alapon akarunk valamit fejleszteni, akkor a szubszidiaritás elvét követve – ez az Európai Unió egyik alapelve, és valami olyasmit jelent, hogy a pénzek felhasználását a legalsó helyen kell eldönteni – a közösségekre bízunk a döntést. Ez tökéletesen rendben van, ha van közösség. De amikor nem találjuk a közösségeket, amikor csak egy-egy bitortól, egy-egy visszaélőt találunk, akkor egészen biztos, hogy az éhségre nem az élelem lesz a válasz, a szűkségre nem a valami lesz a válasz, hanem az érdek, mely mögötte áll. Ezért gondoljuk, hogy ezekkel végleg leszakadóban lévő településekkel működhet az egy telep egy projekt program. Ebben folyamatosan, egymásra is figyelve, egymástól tanulva és az eredményeket is tekintetbe véve fejlesztünk. Nem azt nézzük, hogy éppen mire van pályázat. Én azt szeretném, ha valaki egyszer határozottan azt mondaná, hogy mindaddig, amíg egy településen a gyermekek nem esznek rendesen, mindaddig, amíg nincs közlekedés, amíg nincs bölcsőde, nincs óvoda, ne épüljön díszter, ne épüljön szökőkút stb., mert az ember az első. És azt gondolom, hogy a jelenlétünk ezeken a településeken pillanatnyilag ezt garantálja. Amikor lezárul egy program és nincs többé finanszírozás, akkor is maradunk és folytatjuk ott, ahol abbahagytuk. Visszacsúszásokkal, csalódásokkal, kudarcokkal. De ha végigmegyünk a falun, láthatjuk a Biztos Kezdet Gyermekházat, a Tanodát, a kocsmából lett Ifjúsági Központot, az elektronikus hulladékot bontó üzemünket, ahová harminc munkahelyre százötvenen jelentkeztek. Ez a sok semmirekellő ember, ugye, halljuk sokszor...

GODÁNY JUDIT: ...akik állítólag nem szeretnek dolgozni.

VECSEI MIKLÓS: Könnyörögtek és letérdeltek az utcán, hogy hadd dolgozhassanak. Ezek fájdalmak, és aki ezt nem látja, el sem hiszi. Pedig így van. Mi például nem arra készülünk, hogy kocsmát fogunk vásárolni és Ifjúsági Házat csinálunk belőle. Igazából az volt a megdöbbentő, hogy a gyerekek iskola után elindulnak a kocsmába. Egy távoli szemlélő erre, ugye, azt mondja, hogy hát, ez biztosan genetikus dolog, itt a gyerekek már tízéves korban is a kocsmába vágynak. Nem erről van szó! Egyetlen kémény sem füstölt a faluban.

GODÁNY JUDIT: Ott volt meleg.

VECSEI MIKLÓS: Ott volt meleg. Ez a nagyon-nagyon egyszerű ok, és lehet, hogy ennek az lesz a következménye, hogy a gyerek tizenkét éves korában már iszik, mert ott a társaság, akkoriban még ott volt a játékgép is. Megvettük az épületet és sokszor még most is ez az egyetlen hely, amely fűtve van. Csak most foglalkozások, közösségi programok vannak benne. Négy éve áll, és gyönyörű, és senki sem tette tönkre.

Tehát nagyon egyszerű, apró elemekből építkezünk, melyeket ott, helyben találunk ki, és ami az egyik közösségre igaz, a másakra már lehet, hogy nem. Ezért mindig helyi és közösségi diagnózis alapján hozzuk meg a döntéseinket, és azt gondoljuk, hogy nem a módszertan az igazán fontos, inkább csak a szemlélet, és a szemléletet próbáljuk itt csi-szolgatni magunkon is.

▼ Helyi szociális ellátórendszer Magyarországon

(Szerk.: Bódi Ferenc és Fábián Gergely)

Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2011

Mind szakemberek, mind hazánk szociálpolitikai helyzete iránt érdeklődők számára érdekes és hasznos olvasmány a jelen tanulmánykötet, mely széles spektrumot ölel fel a szociálpolitika mai aktuális kérdéskörei közül.

A kötet cikkei nem egymásra épülnek, bár döntő többségük ugyanakkor a kutatásnak a részét képezi, így tulajdonképpen kiegészítik egymást. A 2008-as „A terület- és településfejlesztés forrásallokációjának társadalmasítása” című kutatás eredményeit egy másik, 2011-es OTKA-kutatás kapcsán dolgozták át, s rendezték kötetbe.

Bár a tanulmányoknak explicit módon nem célja a rendszerváltás sikerének gazdasági, szociálpolitikai vagy társadalmi szempontú értékelése, ez mégis szinte megkerülhetetlen hozománya a mai társadalomkutatásnak. Majdnem 24 évvel a rendszerváltás után mintha még mindig ugyanabban a csapdában lennénk: a gazdaság és a szociális ellátások fenntartása érdekében felvett kölcsönök csapdájában, az újratermelő szegénység csapdájában, az ország társadalmi-gazdasági megosztottságának csapdájában (ld. pl. 60–66., 114–119. o.).

Szólni kell az értékrend változatlanságáról is. Bár tudjuk, hogy a társadalom lassan gyógyul, s az attitűdök nem változnak gyorsan, mégis remélhetnénk, hogy azok a fiatalok, akik a rendszerváltás után születtek, vagy legalább az után szocializálódtak, már egy kapitalista, polgáriasodott, nyugati értékrenddel bírnak. A fiatalok attitűdjeit bemutató cikkből (261–277. o.) azonban kiderül, hogy a változáshoz nem elegendő egy generáció.

A kötet nagy érdeme, hogy néhol sikerül túllépnie a lehangoló jelen adatain és megoldási utakat, módokat keresnie egy sikeresebb jövő felé (pl. 45–49. o.) mind gazdasági, mind társadalmi, mind szociálpolitikai szempontból.

A jól szerkesztett, áttekinthető kötetben jó arányban oszlanak el az eredményeket szemléltető táblázatok, grafikonok, térképek. A szövegtörzs fekete-szürke ábráinak silabizálásban elfáradt szemnek felüdülést hoz a tekintélyes méretű színes térképmelléklet, mely a kötet fejezeteitől függetlenül is haszonnal forgatható.

A színes csokrot alkotó cikkeket – a bevezetőnek tekintett első két írást nem számítva – négy tematikai egységbe soroltam. A csoportosítást némileg önkényesen, a kutatás tematikája alapján végeztem, ami nem volt mindig egyszerű feladat, hiszen nincsenek éles határok, a csoportosítás pusztán a könnyebb átláthatóságot szolgálja. A továbbiakban a cikkeket ezen rendezőelv alapján szeretném ismertetni.

Lássuk tehát a tematikai egységeket:

Bevezetés

Az első tanulmányban Thomas R. Lawson és Eric R. Soelter a jóléti állam egyik olyan fejlődési modelljét vázolja fel, melyben a társadalom és a gazdasági élet változói jelennek meg egymás követően és a köztük adódó feszültségek adják a fejlődés motorját.

A következő tanulmány az országunk *szociális ellátórendszerének* történetét bemutató munka (Bódi Ferenc: *A szociális ellátórendszer kifejlődése Magyarországon, történeti háttér, nemzeti sajátosságok*) ágazatokra - közegészségügy, szegénygondozás, föld- és lakásprogram, nyugdíj- és betegbiztosítás- és történelmi korokra lebontva mutatja be a magyar rendszer sajátosságait.

1. Politikai tematika

Ide a könyv azon részeit soroltam, amelyek inkább politikai irányból közelítenek a témához, a politikai magatartást, a helyi politikát, a politikai attitűdöket vizsgálják.

Bódi Ferenc és Bódi Mátyás *Hol vannak a választók?* című tanulmánya a választói magatartást vizsgálja a vidéki és városi társadalomban. Az eredmények szerint vidéken önkormányzati választások alkalmával mutatnak nagyobb aktivitást a választók, a városokban pedig inkább a parlamenti választások vonzzák az urnához az embereket.

Bódi Ferenc és Fekete Attila a hátrányos helyzetű településeken élők politikához fűződő viszonyait méri fel. A cikk már pusztán módszertani szempontból is érdekes és bravúros.

2. A társadalom aktuális állapotát bemutató, szociológiai megközelítésű tanulmányok

Fónai Mihály tanulmányában a vidéki romák és nem romák támogatási rendszerét, társadalmi aktivitását, exklúzióját és megélt problémáit vizsgálva öt hipotézist állít fel. A sok szálon futó, részletes vizsgálat bemutatását kicsit nehézkesen sikerült összefésülni, de a végén minden kérdés megválaszolásra kerül, és a helyi társadalmi viszonyokra, illetve a közszereplőkre vonatkozóan kirajzolódik a romák s nem romák egymástól elkülönülő attitűdrendszere.

Bódi Ferenc és Bódi Mátyás a népességfogyásról szóló munkájukban az ismert agaszító és lehangoló magyar demográfiai adatokat magyarázzák és bemutatják ezek történeti hátterét is. A cikk nagy érdeme, hogy a problémák felvázolásán túllépve az „ördögi kör” megszüntetésére lehetőséget nyújtó megoldási modelleket keres (45. o.).

Bódi Ferenc tulajdonképpen ezt témát folytatja a Giczey Péterrel közösen írt tanulmányában is, a *migráció folyamatait* vizsgálva. Konklúzióként a szerzők azt állapítják meg, hogy az ország a rendszerváltás óta zárt lett.

A *komplex válság elemeit, hatását és történelmét* bemutató részben (113–125. o.) Bódi Ferenc 1956-tól kezdődően mutatja be a szociálpolitika legfontosabb kérdéseit, keresvén a mai válság okait és gyökereit.

A társadalmat bemutató csokor talán legtipikusabb darabja a *fiatalok látásmódját* bemutató cikk, Laki László és Szabó Andrea tollából. A szerzők megállapítják, hogy a fiatalok társadalomképe reális, azonban „jelenük bizonytalan a jövő tervezhetetlen és kiszámíthatatlan” (275. o.)

3. Az oktatáspolitikai, pontosabban az iskola- és óvodabezárások jelenségével foglalkozó tanulmányok

Bódi Ferenc és Fekete Attila kutatásaikban az iskola- és óvodabezárások hátterét, okait vizsgálják, a kereslet felvázolásával, 1988-tól napjainkig. A két legtöbbet emlegetett ok a demográfiai csökkenés és a forráshiány. Azonban az intézménybezárások

sem oldották meg a problémákat teljes mértékben, s az intézkedések nagy vesztesei az eddig is hátrányos helyzetben lévő szegény falvak lettek.

A következő tanulmány, Balázs Ildikó és Bódi Ferenc írása a 2006-2009 közötti *iskolai teljesítményt* elemzi, az eredményeket az iskolabezárások kérdésének tükrében vizsgálva, a cikk tehát tulajdonképpen az előző írás folytatásának tekinthető. A bezárások előző cikkben említett lehetséges okait egyéb tényezőkkel, így a diákok rossz teljesítményével illetve az épületek rossz fizikai állapotával, az iskolák kihasználatlanságával is kiegészíti.

Fekete Attila tanulmányában arról a kvalitatív kutatásáról számol be, melynek során polgármesterekkel készített interjúkat, iskolatársulások létrehozásáról. A cikk három iskolatársulás történetét, hátterét, okait mutatja be. Sajnos csak az egyik történet szól nyertes-nyertes felállásról, a másik két iskolatársulás inkább a nyertes-vesztes mintára épülő, a forrásokért és a presztízisért folytatott kényszerű versengésről szól.

4. A vidék helyzetét főleg gazdasági és redistributív szempontból bemutató kutatások és eredményeik

Bódi és Horváth kutatásai az alapegészségügyi ellátás (bölcsőde, védőnő, háziorvos és gyógyszerár) helyzetét vizsgálja a különböző településtípusokon.

Obádovics, Bruder és Kulcsár kutatásaikban a *Human Poverty Index* számítás módszertanát adaptálták hazánkra. A mutató a szegénység négy dimenzióját fedi fel. Ezeket a mutatókat vetették össze a különböző vidéki településtípusokon mért jövedelmi résekkel. Az így kirajzolódó szegénységi térkép szerint is hazánk északkeleti és délnyugati térségeiben található a legtöbb szegény.

Fábíán Gergely és Takács Péter nemzetközi módszerekkel, országos és nemzetközi adatok felhasználásával a válság hatásait egy lokális példán mutatják be. Az EU-ban is használt háztartási panel módszert alkalmazva Nyíregyházán, 2008-2010 között a foglalkoztatottságot, jövedelmi helyzetet, iskolázottságot, segélyezettséget mérték fel.

Különös világról számol be a Fábíán – Szoboszlai – Hüse szerzőhármass a *Kamatos pénz* c. írásban. Az interjúkat az északkeleti országrész cigánytelepein vették fel, bár az uzsorások nem csak a roma társadalomra jellemzőek. Az interjúk során a lakáskörülményeket, a családméretet, a foglalkoztatást támogató rendszert és az uzsorakamat intézményét próbálták felmérni.

Bódi Ferenc, Fekete Attila és Bódi Mátyás írásukban arra keresik a választ, hogy hová jutottak *fejlesztési források* hazánkban, 1991-2007 között.

A jelen kötet igen izgalmas és érdekes olvasmány, több helyen valóban nagyon gördülékeny és olvasmányos, példákkal és ábrákkal színesített, ám mégis lehangoló, mert elég borús körképet ad hazánkról.

Hollósi Cecília

▼ FEUER MÁRIA – NAGY KRISZTINA

Humán szakosok gyakorlati kézikönyve

Akadémiai Kiadó, Budapest 2011

Noha a könyv elsősorban a szociális munka szakos képzésben részt vevő, terepgyakorlatokat töltő, végzés előtt álló hallgatóknak íródott, valamennyi professzionális segítő foglalkozást választó fiatal számára alapvető útmutatásul szolgál. Mint a kötet címében is szerepel, gyakorlati használatra szánt kézikönyvről van szó, melyben a fiatal pályakezdő kollégákat a tapasztalt szerzők végtelen empátiával, szinte kézen fogva és mentoraikká szegülve avatják be a professzionális segítségnyújtóvá válás folyamatába.

A könyv szerzői maguk is nagy tapasztalattal rendelkező, professzionális segítők. Feuer Mária ismert és elismert pszichopedagógus, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Karának tudományos munkatársa. Számos könyve és publikációja jelent meg a gyermekrajzok és felnőttek írásként a lélektana, a családsegítés, valamint a súlyos betegség okozta válságos élethelyzetek kezelésének témakörében. Oktatóként segítő foglalkozású szakemberek számára tart továbbképzéseket, végez szupervíziós tevékenységet. Nagy Krisztina a szociális munka területét vizsgáló tudományos munkáiban a segítő hivatásokat választó fiatalok pályaeorientációs attitűdjeivel, motivációival, a segítő hivatások professzionalizációjával foglalkozik. Doktori értekezését 2008-ban *Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaeorientációja a „Partiumban”* címmel írta.

A professzionális segítői életpálya, ezen belül a szociális munkás életpálya hivatalos elismerése Magyarországon a 80-as években kezdődött, amikor megfogalmazódott az igény olyan szociális szakemberek képzése iránt, akik a szociálpolitikai rendszer különböző pontjain, megfelelő szaktudással, tudatosult értékekkel és érett személyiséggel képesek arra, hogy hozzásegítsék a hozzájuk fordulókat adott problémáik megoldásához. A szociális munkás képzés a 90-es években indult meg, és mára Magyarország szinte valamennyi nagyobb egyetemén és főiskoláján meghirdetésre került.

Az egyetemi évek során a hallgatók megismerkednek a szociális ellátás elméleteivel, szemináriumokon és tantermi gyakorlatokon vesznek részt. Ezt követően terepen, a mindennapi kliensellátás gyakorlatában kell alkalmazniuk az addig megszerzett tudásukat. Ehhez ismereteiknek az eddigieknél merőben összetettebb, magasabb szintű alkalmazására van szükség, ami komoly kihívások elé állítja a fiatal pályakezdőket. Az alábbiakban ismertetett kézikönyv ehhez a gyakorlatban való helytálláshoz nyújt kiváló segítséget.

A kötet első, *A terep és a gyakornok* című fejezetében a szerzők széles körben térnek ki a tereppel mint munkahellyel kapcsolatos feladatok, helyzetek, emberi kontaktusok és problémák elemzésére. Mély empátiával veszik sorra az első munkahelyre való beilleszkedés során felmerülő kérdéseket, helyzeteket, nem titkolván az esetleges problémákat, a konfliktusok lehetőségét, a helytállás nehézségeit sem. Már a pályakezdők előtt is feltárják a munkavégzés során felmerülő lelki nehézségeket, sőt, az esetleges kiégés meg tapasztalásának lehetőségét is. A szociális munka során felmerülő valamennyi nehézség felvázolásának célja minden esetben a lehetséges problémakezelési módok ismertetése, mellyel a szerzők célja a fiatal kollégák lelki megerősítése, a munkához való pozitív attitűdjeik támogatása. Hangsúlyozzák a tereptanárok szerepének fontosságát ebben a kezdeti, sok újdonságot rejtő helyzetben. A fejezet különös hangsúlyt fektet továbbá az önismereti munka támogatására, hiszen a könyv végig azt a szemléletet igyekszik közvetíteni, hogy a kihívást jelentő munkahelyi szituációkban a majdani hivatásos segítségnyújtó a saját személyiségének, reakcióinak, érzelmeinek és a lehetséges problémakeze-

lési módok alaposabb megismerése teszi majd képessé arra, hogy meg tudjon felelni a sokszor embert próbáló szakmai kihívásoknak, és úrrá tudjon lenni a kliensekkel, adott esetben a kollégákkal kapcsolatos munkahelyi nehézségeken.

A második, *Szempontrendszerek a gyakorlati munkához* címet viselő fejezet hangnemében lényegileg különbözik az első fejezettől. Eddig a szerzők a pályakezdő fiatalokat együttérző, megértő mentorként vezették be a segítő munka világába, nagy hangsúlyt fektetve az érzelmi motiváció kialakítására és megtartására. A második fejezetben a szerzők a humánszolgáltatási praxis mindennapi tevékenységeiben való eligazodást segítő gyakorlati tanácsokkal látják el a segítő szakmák gyakornokait és a pályakezdő szakembereket. A rendkívül részletes szempontrendszer a gyakorlati munka tizenegy fázisához, így egyebek mellett az alkalmazó intézmény alaposabb megismeréséhez, a kliensek non-verbális kommunikációjának megfigyeléséhez, az anamnézis felvételéhez, a gyermekek megfigyeléséhez, a beavatkozási terv elkészítéséhez szolgál könnyen áttekinthető, vázlatpontokba foglalt gyakorlati útmutatásokat.

A harmadik fejezet a leendő szociális foglalkozású fiatalok tájékozódását segítő összszegző áttekintést nyújt a szociálpolitikai ellátórendszer egészéről, az igénybe vehető támogatások és szolgáltatások köréről, összefoglalja az ellátási formákkal kapcsolatos legfontosabb információkat, majd ezt követően részletes, valóban kézikönyvként használható segítséget nyújt a leendő segítő foglalkozásúaknak a majdani munkavégzés konkrét helyi körülményeinek feltérképezéséhez. Együttal felhívja a figyelmet a jogi és szabályozási változások folyamatos nyomon követésének szükségességére is.

A kötetet a második és a harmadik fejezet tágabb értelmezési keretként szolgáló szöveggyűjtemény zárja. Ezzel a szerzők továbbgondolkodásra, további kutakodásra szeretnék készíteni a fiatal szakembereket. A szöveggyűjteményben a pályakezdők gondolatébresztő elméleteket és példákat találhatnak a kliensekkel, a tereptanárral, a szemináriumvezetővel, a kollégákkal és önmagunkkal való kommunikáció javításához, valamint a mentálhigiénés önségítéshez, a kiegész és a flow fogalmainak alaposabb megismerése révén. Ezenfelül, a szöveggyűjtemény kiegészítéseként, a szerzők részletes segítő vázlatokat kínálnak a gyakorlatban végzendő terepmunka megkönnyítéséhez. A szerzők, mint tapasztalt professzionális segítségnyújtók, most e téren, a fiatalok munkába vezetése terén is messzemenően bizonyították, hogy valóban professzionális módon tudnak segítséget nyújtani – ez esetben nem a klienseik, hanem a rájuk bízott hallgatók és pályakezdő olvasók számára. Valóban nagy segítség ez a könyv mindenki számára, aki akár a szociális szférában, akár a humán szolgáltatás egyéb területein, az oktatásban vagy az egészségügy területén szeretné szakmailag és emberileg jól felkészült segítőként gyakorolni a hivatását.

Bartha Enikő

▼ CSÜRKE JÓZSEF

A lótuszevő eszmélése – Krízis és önmeghaladás

Oriold és Társai Kiadó, Lélekben Otthon Könyvek sorozat, Budapest 2011

A szerző a könyv megjelenésének idején a Pécsi Tudományegyetem BTK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszékét vezette. Csürke József szociálpolitikus, szupervízor, aki a pszichológiatudomány területén szerzett PhD fokozatot 2006-ban – ebben a kötetben mutatja be hasonló főcímű doktori disszertációját –, végzettségeiből adódóan és ku-

tatási területeit tekintve is, határterületen mozog, interdiszciplináris szemléletmódja alapvetően tükröződik ebben a kötetben is.

A tanulmánykötet két nagy egységre tagolódik, első részében modern krízisfelfogást vázol fel a szerző, majd a második részben empirikus kutatása segítségével igazolja állításait, és vet fel további izgalmas kérdéseket.

A krízis hagyományosan talán inkább negatív, destruktív, a pszichopatológiához kapcsolódó felfogásával szemben ebben a dolgozatban a hangsúly a krízis előremutató, a fejlődés lehetőségét magában hordozó, változást indukáló hatásain van. A könyv egyes fejezetei logikusan, tömören, lényegre törően mutatják be a lélektani és a szociális krízishelyzetek struktúráját, a krízishez vezető, illetve abból fakadó társadalmi, kulturális jelenségeket, a folyamatra hatással lévő intézményi, közösségi rendszereket. Az elemzés tehát az egyén életvilágához és a társadalmi folyamatokhoz kapcsolódva makro-, mezo- és mikroszinten is folyik. Modellezi a lelki egészség megbillenésének pszichológiai és szociálpolitikai okait, pontosan jelzi a lélektani és a szociális krízis jellegében, kezelésében mutatkozó különbségeket.

Világos fogalmazás, szemléltető ábrák könnyítik az olvasást, a lábjegyzetekben fontos, továbbgondolásra ösztönző megjegyzéseket találhatunk. Az egymásra épülő magyarázatokat tartalmazó mű jól alkalmazható a felsőoktatásban, szociális szakemberek képzésében tankönyvként is. Nyelvezetén érződik a kiváló egyetemi oktató hallgatói felvetések által is letisztult gondolatmenete.

A könyv első három fejezetében (1. *A mentálhigiénéről*; 2. *A mentálhigiéné és a szociálpolitika reflektív kapcsolatának dimenziói*; 3. *A lélektani krízis*) összegzés segíti a megértést, a lényegkiemelést. A továbbiakban azonban mintha megtörne az egységes alkotás íve, innentől, úgy érzem, több különféle tanulmány lett egymás mellé szerkesztve, ami nem baj, csak kissé eltér a kötet elejének felépítésétől. Mindez csak a 8. fejezetben (*Serdülők és fiatalok önpusztító életstratégiái*) válik zavaróvá, melyben korábbi bekezdések kerülnek megismétlésre (vö: 113. o. és 42. o.; 117. o. és 39. o.). Talán érdemes lett volna a bevezetésben felhívni a figyelmet arra, hogy nem egy teljesen önálló, új kötet született, hiszen a mű egyes részei olvashatóak például a szerző és munkatársai által szerkesztett, 2009-ben, az ugyanennél a kiadónál kiadott *Mindennapi kríziseink; A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyvében* is.

A 4–7. fejezet (*A krízisintervenció és a szuicidium-prevenció alapkérdései; Az önelveszejtés jelenségyvilága – a szuicidium; Társadalmi támogatottság mentén alakuló konfliktusok a szuicid prevencióban; Diszkurzív szuicidológia*) kríziskommunikációt elemző részei jól előkészítik Csürke József saját vizsgálatát, melyet a könyv második része tartalmaz.

A szerző a második rész első fejezetében (*A lélektani krízis az egzisztencialista filozófia és pszichoterápia nézőpontjából*) taglalja, miként válhat a szenvedés értelem-lehetőséggé, a szorongás és reménytelenség miként vezethet el az önmegértés felé. Itt foglalja össze azokat az egzisztenciaanalízisből, egzisztenciális pszichoterápiából ismert konstruktumokat, melyeket vizsgálni készül. Vizsgálataiban (2. fejezet, *Egyes egzisztenciális alapproblémák és a „negatív kód” megjelenése és változása encounter típusú krízisintervenciók beszélgetéseiben*. – *Összehasonlító pszichológiai tartalomelemző vizsgálatok I–II.*) 18 telefonbeszélgetést elemez, melyek egy telefonszolgálat krízisintervenciók beszélgetéseiből származnak. A beszélgetéseket tíz közel egyenlő részre osztva éri el, hogy követhesse a beszélgetés során lezajló változásokat, összehasonlíthassa a beszélgetés elejét, közepét és végét. A kliensek által, problémáik, helyzetük leírására használt, valamint a hívásokat fogadó operátorok reflexióiban megjelenő kifejezéseket elemezve keresi az

első fejezet alapján felállított jellemző kódok – mint például az elmúlás, a halál, a jelentés-nélküliség, a megértés, valamint később a megsemmisítő és az ambivalens tagadás – megjelenéseit.

Kvalitatív és kvantitatív elemzéseket ötvözve matematikai statisztikai számításokkal is láthatóvá tette a beszélgetések dinamikáját, igazolta, hogy a beszélgetések végén gyarapodnak a feltételes tervek, csökkennek a jelentésnélküliségről, a „rosszról” szóló közlések.

A vizsgálat és a könyv jelentősen hozzájárul a kreatív krízis fogalmának megértéséhez, és kapukat nyit a további vizsgálódások felé.

Rostás Rita

▼ HADINGER, B. – KURZ, W. – MRUSEK, R.

Értelmerkés és személyiségfejlesztés

Szerkesztette: Sárkány Péter és Vik János

Jel Kiadó, Budapest 2013

Az Értelmes Élet sorozat (szerkesztői: Batthyány Alexander és Sárkány Péter) 12. kötete a logoterápia kiváló elméleti alátámasztását, gyakorlati áttekintését, valamint az ezekhez fűződő, a személyiség belső világához közelebb vezető gondolatok bemutatását nyújtja az olvasónak, s ezzel a személyiségfejlesztés módszereinek gazdagításához járul hozzá.

A kötet Wolfram Kurz *Értelmerkés* c. írása arra hívja fel figyelmet, hogy az élet értelmének megtalálásához elköteleződésre és tudatos szemléletformálásra van szükség. Az ember hivatása, hogy értelmerkéső lény legyen, ám ahhoz, hogy ezt beteljesíthesse, segíteni kell őt. Az út nem könnyű, csapdákkal teli, ilyenek például a túlzott fogyasztás, az információkkal való túlterhelődés vagy a problémaközpontúság, melyekhez levertség, kedvetlenség, apátia társulhat. Ezen érzések azonban jótékony szerepet töltenek be, hisz általuk az egyén figyelme a legyőzésükre irányulhat, ez pedig segíti belső megerősödését, és a felszabadulás élménye végül hozzájárul életérzéke formálódásához, személyes értékelési módjának megváltozása pedig élete értelmének megtalálásához is.

„Az érték valaminek az a tulajdonsága, amely a dolog... egyén számára való fontosságát fejezi ki... Az értékelési folyamat lényege egyfajta szelektivitás, mely megszabja a viselkedés irányát,”¹ s az értékek sajátos motiváló erővel is bírnak az egyén számára. Az értékek követésével elérhető egy belső egyensúlyi állapot, valamint az „abból felépülő örömforrások, szociális kapcsolatok affektív megerősítései”², általuk pedig – az érzelmek és a kapcsolatok világán keresztül – a világ teljességéhez való viszonyulás is formálódik, s ennek mozzanatai sajátos fontosságot kapnak.

Az élet értelmének megtalálása kifejezetten támaszkodó szereppel bír a hétköznapi nehézségein való felülemelkedésben és a sikeres megküzdési folyamatokban. A megküzdés kognitív modellje alapján az első lépés a helyzet jelentőségének, értékének megítélése,

¹ BUGÁN, A., *Az értékfogás alakulása a szocializáció folyamatában*, in MÉSZÁROS, A. (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2002, 313.

² BUGÁN, A., *Az értékfókuszú viselkedés és az egészség*, in BUGÁN, A. (szerk.), *A kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban*, Didakt Kiadó, Debrecen 2006, 9.

³ OLÁH, A., *Érzelem, megküzdés és optimális élmény*, Trefort Kiadó, Budapest 2005.

amelyet a személy erőforrásainak számbavétele követ.³ A helyzet megértése, értelmének tudatossá tétele már önmagában hozzájárul a megterhelő hatás csökkentéséhez, a belső átminősítéshez, a pozitív szemlélet kibontakozásához, átéléséhez. A pedagógia és a pszichológia alapvetőnek tekinti a pozitív gondolatok, érzések, megerősítések fontosságát a nevelésben, a személyiségfejlesztésben és a gyógyító kapcsolatban. Wolfram Kurznak a logoterápia kapcsán megfogalmazott iránymutató szavai tehát szépen összecsengenek a pozitív beállítódás szemléletformáló erejével, hiszen azt írja, hogy a pozitív érzelmek „szélesítik az emberek aktuális gondolkozási-cselekvési repertoárját és gyarapítják a tartós személyes erőforrásokat”⁴.

A tanulmány révén megismerhetjük „az élethez való érzék” kifejlesztésének és az élet értelemmel való felruházásának szükségességét, s megérthetjük, hogy mindennek milyen fontos szerepe van a segítő kapcsolatban. A szerző a humanisztikus szemlélet mellett kötelezi el magát, s a lelki egészséget mint célt komplexitásában értelmezi. Az önmegvalósítás kibontakoztatásának szükségessége mellett az irányítás és a kiegyensúlyozott formálás rendező szerepének fontosságát is hangsúlyozza.

A belső erőforrások átélésének alapvető személyiségformáló hatása abban is megmutatkozik, hogy az egyén a pozitív szemléletén keresztül megtalálja saját értelmes életfeladatát és változtatni tud a beállítódásán. A változtatás sajátos módszereit foglalja össze Boglarka Hadingernek a logoterápia tárgykörén belül íródott, *A beállítódás megváltoztatásának módszerei* c. tanulmánya, mely kiemelten tárgyalja a beállítódás érzelmi meghatározóit.

Pszichológusként és pszichoterapeutaként olyan módszert ajánl a segítői munkában, amely a mélyebb hatásmechanizmus érdekében kifejezetten a kliens érzelmi érintődésére, bevonódására épít. A megnyugvást szolgáló relaxáció és az imagináció eszközeivel teret nyit a jelen problémáitól való távolodásra, amely helyzetben a múlt és a jövő idősíkjainak érintése, majd az élmények belső feldolgozása által kiváló lehetőség mutatkozik az érzelmi tehermentesítésre, döntéshelyzetek terheinek feldolgozására, vagy a nemet mondas művészetében való megerősödéssre. Boglarka Hadinger írása részletesen, esettörténeteken keresztül mutat be további imaginatív technikákat, például a félelmek leküzdésére, az áldozati szerep feldolgozására, bizonyos rituálék begyakorlására, az egyénnek saját reakcióival való megbékélésére, továbbá a hangulat és a beállítódás tágabb változtatására. A technikák a terapeutával való közvetlen együttműködésen túl sajátos önszuggesztióként is alkalmazhatók.

Mindezen módszerek közös vonása, hogy az egyén intenzív kapcsolatba kerül az élményeivel, gondolataival, s az alkalmazott belső képek mindannyiszor a szavaknál mélyebben érintik meg. Az imaginatív kép szimbolikus és globális, az egyén külvilághoz és önmagához való viszonyát a maga teljességében, érzelmekkel telítetten jeleníti meg. Az érzelmi fordul át érzékletesbe, s eközben a viszonyulás indulati színezete szemléletesé válik. „Az érzelmileg hangsúlyos képek szokatlan vonása, hogy teljes alakjukban már nem engedelmesskednek az akaratnak. Éppen ellenkezőleg, független, autonóm belső lefolyást követnek. Ezt a lefolyást tudattalan mechanizmusokkal magyarázhatjuk: ezek vezetnek az imaginálást.”⁵ „A formába foglalást, a viszonyulást ugyanakkor a tudattalanból kiemeli, láthatóvá teszi, így az átélőtől el is távolítja, tárgyiasítja... így a helyzetet meg-

³ FREDERICKSON, B. L., *A pozitív érzelmek láss-gyarapítás elmélete*, in Csíkszentmihályi M. – Csíkszentmihályi I. S. (szerk.), *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*, Akadémiai Kiadó, Budapest 2011, 119.

⁵ LEUNER, H., *A katatím imaginatív pszichoterápia alapjai*, Animula Kiadó, Budapest 2012.

fogalmazhatóvá, tudatosíthatóvá teszi. Egy jelentéstulajdonítási folyamatban az élmény köré szerveződő tartalmakat tudatos, verbális síkon átdolgozhatóvá teszi... Másrészt az imaginatív képekben rejlő formák plasztikusak, a viszonyulások olyan leképeződését hozzák létre, melyek önmagukban alakíthatóak, így belőlük új összefüggések bontakozhatnak ki. A képben történő átalakítás végül belső folyamatok beindításával újfajta megoldásokhoz is vezethet.”⁶ Ha a megformált belső képekről rajzokat is készítünk, megbizonyosodhatunk róla, hogy „mozdulatainkat olyan belső erők vezetik, melyek lelki életünk kormányosai, az érzelmek”⁷. Az élmény még átfogóbbá és megmozgatóbbá válik, amennyiben „az alkotás cselekvő aktusát teremtő erejű képzelettel és világalkotó szavakkal helyettesítjük”⁸.

A belső képek megragadhatóbbá tételével tehát lehetőség nyílik az egyén valósághoz való viszonyulásának sajátos változtatására, s ezáltal az önmagáról alkotott elgondolása is formálódik. A képzeleti világ sajátossága bizonyos fokú belső autonómia, „az én bizonyos szintű fejlettsége... Az énnak a »földön« kell járnia ahhoz, hogy a fantázia működni tudjon”⁹. A terápiás folyamat teljességéhez szorosan kapcsolódik a megfogalmazódó gondolat kimondása, és a nem verbális csatornák tudatos formálásával történő változtatás is. A szerző azonban felhívja rá a segítők figyelmét, hogy mindezen módszertani lehetőségek alapvetően a terapeuta személyiségén keresztül érik el teljes hatásmechanizmusukat, vagyis a folyamat a nélkülözhetetlen érzelmi összehangolódással válik teljessé.

A kötet mindhárom szerzője újszerű gondolatokat fogalmaz meg a „belső team” mint az önmagunkkal folytatott optimális párbeszéd lehetőségeiről, azokban a tanulmányokban, melyek Schulz von Thun elmélete alapján a személyiségen belüli „belső hangokkal”, mint érzésekkel, élményekkel, gondolatokkal való „tárgyalás” folyamatát, ennek értékrendszerbeli meghatározóit, összefüggéseit és logoterápiai alkalmazhatóságát mutatják be. Kiemelt szerepet kap itt a „belső team” összhangja, amelynek a kifejeződő, ún. külső kommunikáció alapját is meg kell teremtenie.

Wolfram Kurz *Értelmerkés a lélek belső értékkonfliktusainak legyőzése által. Egzisztenciaanalitikai-teamorientált módszer* c. írását olvasva megbizonyosodhatunk róla, hogy minél teljesebb összhangot tudunk megteremteni az ezen belső „szereplők”-kel folytatott párbeszéd és a kifejezett közlés közt, annál hitelesebb lehet a személyiségünk.

A beszélgetés során a személyen belüli „hangok” pontosítása, nevekké váló társítása segíti a belső értékeket kifejező jelenségek tudatosítását és megismerését, mind a kliens, mind a terapeuta számára. A lelkiállapot olyan sajátos „színpaddá” válik, amelyen a belső világ színrelépésével az érzelmi megérintődés közvetlenebb módon is megmutatkozhat. A belső színpadon megszólaló hangok üzenetének, szándékának, a mögöttük megbúvó értékeknek és mindezek összhangjának a megtalálása válik tehát a terápia központi elemévé, hiszen ezáltal lehetőség nyílik a személyiség rejtett világának feltárására is.

⁶ SÁFRÁN, Zs., *Belső képem mondd meg nekem...*, in BAGDY E. – BOGNÁR A. – URBÁNNÉ VARGA K. (szerk.), *Művészetek – szimbólumok – terápiák*, Pszichagógosz Bt., Budapest 1995.

⁷ BAGDY, E., „Állapotkép” – szimbolikus műalkotás a terápiában, in BAGDY E. – BOGNÁR A. – URBÁNNÉ VARGA K., i. m., 11.

⁸ BAGDY, E., i. m., 11.

⁹ GÖBEL, O., *Csupa szépeket tudok varázsolni... avagy hogyan játszunk a Varázsjátékokat? A Szociális és Emocionális Pedagógiai Terápia (SZPT) elméleti háttere és módszertana*, L'Harmattan Kiadó / Könyvpont Kiadó, Budapest 2012, 47.

Különleges eszközt kínál minderre a kötet szerzői közül Renate Mrusek, *Logoterápiai gyakorlat. A belső team ábrázolása és mozgatása fából faragott figurák segítségével* c. írásában: a megnyilatkozó belső hangok mint személyes érzéseink, vonásaink megjelenítését és összehangolásuk lehetőségeit fából készült figurák megalkotásával és beállításával igyekszik kifejezni. Az egyes hangok, figurák a térbeli elrendezésük által mintegy személyes értékekkel ruházódnak fel, melyek a terapeuta és az építő fél segítségével is szolgálnak a kliens értékrendjének azonosításában. A szabad építés folyamata lehetőséget nyújt továbbá az egyénnek az önmagától, negatív érzéseitől való eltávolodásra, majd a születő építmény által önmaga teljes személyként való megélésére. Az arc nélküli figurák további lehetőséget nyújtanak a belső érzések azonosítására és kifejezésére is, hisz minél kevesebb konkrét ingert adunk az építés kellékeként, annál inkább tud az egyén szabad teret találni.

A pszichológusok fogalomhasználatával élve, projektív felületnek nevezett építmény a személyiség belső világának hű tükrét képezi, egyben közvetlenül megfoghatóbbá, belső leképeződéssé teszi a múlt és a jelen folyamatait, s egyes rejtettebb személyiség-összetevők, érzések és élmények is kifejeződést kaphatnak általa. A Renate Mrusek által bemutatott módszer építő jellegű, hiszen a babaterápiák hatásmechanizmusához hasonlóan alátámasztható, hogy „maga az építés folyamata, a problémák és feszültségek megelevenítése alkotás és játék közben, terápiás hatású.”¹⁰ Az építő a megélt élményeket ezáltal közvetlenebbül is észleli és át tudja élni, s ezek a szabad kifejezés révén felszabadítóvá is válnak. A folyamat „nem feltétlenül a valóság, hanem a szimbólumok síkján történik, a babákkal improvizált szerepeken keresztül mégis a fantáziával álcázott realitás nyilvánul meg.”¹¹ Tekintettel arra, hogy az építés és alkotás folyamatában az egyén nem vonatkoztatja magára a kifejezett produktum jellegzetességeit, ki tudja élni belső érzéseit, negatív élményeit is.

Renate Mrusek tanulmánya több esettanulmányon keresztül mutatja be a módszert és igazolja annak hatékonyságát. Ahogyan a figurák megtaláltnak és egymással kapcsolatba kerülnek, úgy érzékeltetik a személyben dülő belső hangok kapcsolódásának sokféleségét, s egyszersmind sajátos „rendezői” szerepben nyílik lehetőség az új egyensúly megtalálására és az egyén sajátos belső növekedésére is.

Boglarka Hadinger *Személyiségfejlesztés a gyakorlatban. Hogyan alkotnak az ember lényegi vonásai összehangolt teamet?* c. kötetzáró tanulmánya kitekintést és egyben összegzést is ad a belső hanggal való terápiás munka további, tanácsadás útján történő gyakorlati megvalósításához. Megerősíti a beszélgetés vezetőjét azon szándékában, hogy engedje a kliens személyiségének sokszínű megmutatkozását és kibontakozását, hisz mindennek szerepe van vilásképe értelmességének tudatosításában, stabilizálásában, s egyúttal abban is, hogy változtatni tudjon azon, ami abban értelmetlen. Kiemeli, hogy a humanitásra való hajlam minden emberben jelen van, így a közös munka során nem annak kialakítására, hanem csak megerősítésére kell törekedni.

A segítő feladata továbbá, hogy az egyénben életkorára és élethelyzetére fókuszálva is tudatosítsa azon érzéseit, ún. lényegi vonásait és rejtett kompetenciáit, melyekhez főként a rendre visszatérő vágyain keresztül juthat el. Negatív érzések, élmények esetében az elő-

¹⁰ POLCZ, A., *Világjáték. Dinamikus játékdinamika és játékkerápia*, Pont Kiadó, Budapest 1999, 59.

¹¹ STRUB, H., *Pszichodramatikus gyermekterápia babákkal*, in PETZOLD, H. – RAMIN, G. (szerk.), *Gyermekpszichoterápia*, Osiris Kiadó, Budapest 1996, 205.

ítélet-mentes és pontosságra törekvő megfigyelés lehet a további teendők alapja. A tanulmány abban is megerősít bennünket, hogy mindez nem a megtalált negatív tulajdonságok kiűzésének céljához, hanem az egyéni sokszínűség elfogadásához vezet el, és hogy abban kell támogatnunk az egyént, hogy az érzések mértékletességéhez jusson el. A negatív érzések elfogadásának és adott keretek között történő levezetésének is megvannak a jól bevált hagyományai a segítő munka során, főként a feszültségkezelésben, vagy az agresszió oldásában.¹²

Fontos, hogy a segítővel való kapcsolat egyúttal bizalomtelivé is váljon, hiszen Erikson óta tudható, hogy a társtól kapott bizalom az egyén önmagába vetett bizalmának forrásává is válik.¹³ A bizalom átélésén túl a belső tartást erősíti, ha a segítő egyenrangú félként bánt a kliensével, és személyisége pozitívumainak tudatos figyelemmel kísérésével hozzásegíti őt lényge teljességének átéléséhez, erőt adva ezzel az aktuális elakadása túlháldásához.

Mindezen viszonyulásbeli összetevők bemutatásán túl Boglarka Hadinger tanulmánya kiváló példákat mutat be a kliens ún. lényegi vonásainak tudatosítására, szavak és rajzok világán keresztül történő megjelenítésére is. A projektív felület – a múlt és a jövő tükrén keresztül – ismét a megfogalmazásnál mélyebb megérintődéssel társulva nyújt lehetőséget a lényegi vonások kifejezésére, kapcsolódó érzések, viszonyulások tudatosulására, s egyszersmind arra is, hogy a „rendezői” szerepben a kliensnek módja nyíljon az belső egységet elérő változás lehetőségeinek átgondolására és megvalósítására.

Az *Értelmerkés és személyiségfejlesztés* c. kötet tanulmányai különleges támaszt nyújtanak tehát a személyiség belső világának a logoterápiai segítségével történő kibontakozásához. A logoterápia elméleti hátterére építve, gyakorlati példák alátámasztásával a különféle terápiás irányvonalakban jártas segítőik számára is jól érthető módszereket kínál, hozzásegítve az olvasót az érzelmi megérintődés értelmközpontú kiaknázásához.

Szeretettel ajánljuk minden segítő szakember munkájának támogatásához.

Fehér Ágota

▼ JACOB KORNBECK – NIELS ROSENDAL JENSEN (Eds)

The Diversity of Social Pedagogy in Europe

Europaischer Hochschulverlag GmbH&Co. KG, Bremen 2009

A *szociálpedagógia európai sokszínűsége (The Diversity of Social Pedagogy in Europe)* című kötet 2009-ben jelent meg, Jacob Kornbeck és Niels Rosendal Jensen szerkesztésében. A könyv egyik célja, hogy betekintést nyújtson abba, hogyan alakult a szociálpedagógia elméletének fejlődése és gyakorlati megvalósulása Európa különböző országaiban. A szerkesztők a tanulmányok témái szerint három nagy egységre bontották a kötetet, megkönnyítve ezzel az érdeklődő olvasó eligazodását.

¹² KADUSON, H. – SCHAEFER, CH., *101 játékerápiás technika*, Animula Kiadó, Budapest 2009.

¹³ ERIKSON, E. H., *A fiatal Luther és más írások*, Gondolat Kiadó, Budapest 1991, 443.

Az első fejezetben különböző országok – így Németország, Franciaország, Svédország és Lengyelország - szociálpedagógiai „portréját” ismerhetjük meg, a szociálpedagógia történetének, országonkénti koncepciójának áttekintésével.

Heinz Sünger és Rita Braches-Chyrek a szociálpedagógia németországi vonatkozásait írja le. A tanulmány első részében a szociálpedagógia történetét Alice Salomon tevékenységétől kezdve a weimari köztársaság reformjain át követhetjük nyomon, majd azt a fejlődési utat ismerhetjük meg, melyet a szociálpedagógia az akadémiai diszciplínává válása során járt be Németországban.

Christine Bon Franciaország szociálpedagógiai múltját és jelenét tekinti át tanulmányában. A szerző megállapítja, hogy annak ellenére, hogy különböző francia nyelvterületeken, így például Belgiumban, Svájcban és Kanadában hosszú ideje létezik szociálpedagógia, Franciaországban nem beszélhetünk a klasszikus értelemben vett szociálpedagógia létezéséről. A szociálpedagógia mint tudomány leginkább a szociális munkához kapcsolódik. Ez sokszor okoz félreértéseket a francia szakemberek számára a nemzetközi találkozók és konferenciák során. A szociális munkának négy fő területe van Franciaországban, ezek a következők: a *segítségnyújtás*, mely többek között az esetmunkát, a támogatásokhoz való hozzájutást segíti; a *speciális oktatás*, mely speciális igényű gyerekeknek, tinédzsereknek és 60 éves korig felnőtteknek is nyújt szolgáltatásokat; az *animátori tevékenység*, amelynek keretében rekreációs központokban, nyári táborokban nyújtanak szolgáltatásokat, mindenekelőtt szabadidő-szervezést; és a *napközbeni ellátás* mellyel a gyermekek, idősek napközbeni felügyeletét, gondozását biztosítják. Franciaországban speciális pedagógusok – „éducateurs spécialisés” – látnak el szociálpedagógiai feladatokat. Velük szemben elvárás többek között, hogy képesek legyenek meghallgatni a klienseket, el tudják fogadni őket, valamint kezelni tudják a munkájukkal együtt járó érzelmi megterhelést. Ezek a pedagógusok dolgoznak a gyermekvédelmi intézményekben, s a hátrányos helyzetű gyermeket nevelő családok körében családgondozást és egyéb segítő tevékenységet végeznek. Gyakran bekapcsolódnak a prevenciós munkába is, így többek között a bűnmegelőzés, az utcai szociális munka tartozhat a feladataik közé, melyet 13–25 éves fiatalok körében végeznek. Az animátorok elsősorban a szabadidő eltöltésének megszervezésével foglalkoznak, így játszóházat vezetnek, táborokat szerveznek. Ritkábban őket is alkalmazzák szociális központokban.

Lisbeth Eriksson és Ann-Marie Markström a szociálpedagógia svédországi fejlődését, multidiszciplinaritását mutatja be. A szerzők szerint a szociálpedagógiának különböző értelmezései vannak Svédországban. Az egyik szerint a szociálpedagógia feladata a mobilizálás és az egyenjogúsítás, ez azt jelenti, hogy segítséget nyújt az egyéneknek vagy csoportoknak abban, hogy megküzdjenek a hatalmi hierarchiával és annak következményeivel, hogy képesek legyenek az ügyeiket kézbe venni és megoldani. Egy másik megközelítés szerint a szociálpedagógia eszköz a társadalom számára, hogy megteremtse a stabilitást és a normalizációt. Azok az egyének, akik szenvedélybetegség, kriminalitás, szegénység vagy egyéb okok miatt hátrányos helyzetbe kerülnek, a szociális szakemberek beavatkozása révén segítséget kaphatnak, hogy elfogadott és együttműködő állampolgárok lehessenek. A következő értelmezés alapján a szociálpedagógia azokra a gyakorlatban alkalmazott módszerekre fókuszál, amelyek a pedagógiai gondolkodás kiindulási alapját képezik. A szerzők – a szociálpedagógia értelmezését segítőként – három modellt mutatnak be. Az első az *adaptív modell*. Ennek kiindulópontja az integráció vagy adaptáció, mely befogadó társadalmat feltételez. Az egyének, akik a társadalomból kirekesztődtek szociálpedagógiai beavatkozások alkalmazásával ismét résztvevői lehetnek a társadalomnak. Ennek a munkának az alapját a klienssel való jó kapcsolat és a különböző segítő

módszerek ismerete jelenti. A modell eszközének elsősorban az emberek közötti kapcsolatot tekinti. Ebben a modellben az egyén kerül a középpontba, a beavatkozások a kliensre és nem a társadalomra irányulnak. A következő a *mobilizáló, mozgásba hozó modell*. Ennek alapja a kliens egyenjogúsítása, önállóságának megvalósítása. Ez a szociálpedagógia nagyon radikális értelmezése. A kliensnek tisztában kell lennie saját helyzetével, s az abból fakadó lehetséges következményekkel. A modellben alkalmazott módszerek a társadalom felé irányulnak, mert e modell szerint a kliens problémájának oka a társadalomban keresendő. A harmadik a *demokratikus modell*, melynek alapját a humanisztikus gondolkodás adja. Ez a modell kevésbé radikális, mint az előző. Fontos szerep jut benne a párbeszédnek és a szociálpedagógusok gyakorlati tapasztalatainak. A párbeszéd, a segítő beszélgetés révén lehetővé válik, hogy megváltozzon a kliens gondolkodásmódja, pedagógiai módszerekkel próbálnak segíteni neki, hogy képes legyen a nehézségekkel megbirkózni. Az, hogy s beavatkozás a kellő pillanatban történik-e, a szociálpedagógusok felkészültségén múlik. A modellben alkalmazott eszközök az animáció során használtakhoz hasonlatosak. A beavatkozások főleg pedagógiai jellegűek és csoportokban történnek, azzal a céllal, hogy kialakítsák az egyénekben a problémamegoldás képességét.

A tanulmány következő részében a szerző a szociálpedagógia professzionalizálódását mutatja be. 1960-tól 1990-ig a szociálpedagógusok olyan gyermekkel, fiatalokkal dolgoztak, akik mentális, fizikai vagy szociális problémákkal küzdöttek. A társadalom fejlődése, változása révén azonban változott a gyermekekről és fiatalokról való gondolkodás. Ennek eredményeként a szociálpedagógia expanzívabb lett, fokozatosan nyitottá vált új területek, az alternatív megoldások iránt. A '90-es évektől kezdve például a szakemberek másféle típusú intézményekben is dolgozni kezdtek. Manapság már a szociálpedagógus sokféle szinten dolgozik. Segíti a fizikai és mentális egészség megőrzését, a gyermekek jólétét, az alkohol- és drogproblémák gyógyulását, valamint a szociális jóléti szolgáltatások és programok szervezését, minden korosztály számára. Klienseik lehetnek egyének, családok, kis csoportok, szervezetek, közösségek. Új lehetőséget jelent Svédországban a börtönökben, a javító és nevelő intézetekben folyó munka, valamint a szabadlábba helyezett utógondozása. Attól függően, hogy hol és kivel dolgozik, a szociálpedagógus sokféle módszert alkalmazhat. Svédországban az egyik legelterjedtebb a kreativitás fejlesztése, mely a különböző művészetek alkalmazását jelenti. A művészetek, a kézművesség, a tánc, a dráma és a zene mind alternatív formái az önkifejezésnek, s olyan egyének esetében, akik nem akarnak, vagy nem tudnak helyzetükről beszélni, kiválóan alkalmazhatók. A másik alkalmazott módszer a közösségi munka és közösségfejlesztés.

A tanulmány további részében a szerzők a szociális szakemberek képzését mutatják be, amelyben az elmúlt évek során számos változás következett be. Azok számára, akik szociális területen szerettek volna dolgozni, az első időktől kezdve lehetőség nyílt a szociális munkás és a szociálpedagógus képzésben való részvételre. A szociális munkára való felkészítésben a jogi ismeret kapott nagyobb szerepet, a szociálpedagógusok képzésében pedig a pedagógia, a pedagógiai tréningek kaptak nagyobb hangsúlyt. A '90-es években a szociálpedagógia része lett a szociális munkás képzésnek, s ezáltal a jelentősége, a tantervi hálókban való megjelenése csökkent, pedig számos kutatás valósult meg a témában. A szak iránti érdeklődés növekedett, s ez lehetővé tette volna, hogy önálló egyetemi szak legyen, de számos egyetemen csupán választható tárgyként hirdetik meg. Svédországban a szociálpedagógia nem vált akadémiai diszciplínává. Az egyetemeken az érdeklődés sosem volt igazán jelentős iránta, így lassan beleolvadt a szociális munkába, annak pedagógiai ismeretekkel bővített változata lett. A szociálpedagógusok képzése elsősorban BA szinten valósul meg. Az utóbbi időben azonban egyre nagyobb az érdeklődés

a szociálpedagógia iránt, mind a kutatásokat, mind a munkaerő-piaci igényeket tekintve. Egyre több ilyen végzettségű szakembert keresnek, s ez a szociálpedagógiát tanulni vágyók számának növekedését vonja maga után.

A fejezetet lezáró tanulmány, Ewa Kantowicz és Monika Wilinska tollából, a szociálpedagógia Lengyelországi múltját és jelenét mutatja be. A szociálpedagógia fejlődése több szakaszban valósult meg Lengyelországban, s a folyamatot erősen befolyásolta a politikai, társadalmi háttér. Az első szakasz az 1925 és 1945 közötti időszakra tehető. A szociális képzés intézményesített formáját Helena Radlinska hozta létre, 1925-ben, Varsóban. Helena Radlinska tevékenysége jelentős, a németországi Alice Salomonhoz vagy az amerikai Mary Richmondéhoz hasonlatos. Radlinska a szociálpedagógiára vonatkozóan fogalmakat, módszereket alkotott, kutatásokat indított el. A szociálpedagógia fejlődésének második szakasza 1945 és 1989 közt valósult meg. A korszak ideológiájának megfelelően hangoztatták, hogy nincsenek szociális problémák a társadalomban, így a szociális munka sem kapott teret a marginalizálódott csoportok segítésében. A kommunista rezsim alatt a szociális intézmények tevékenysége háttérbe szorult, az egyesületek megszűntek. Változás az 1969-1973 közötti időszakban következett be, amikor az egészségügyi intézményekben újra alkalmazni kezdtek szociális szakembereket. 1974-től a speciális szükségletű gyermekeknek létrehozott oktatási intézményekben olyan pedagógusok is dolgoztak, akik támogatták a gyerekeket szükségleteik kielégítésében, valamint a családok segítésével is foglalkoztak. 1989-től újabb szakasz kezdődik a szociálpedagógia történetében. A rendszerváltást követően pozitív változás, hogy ismét szerephez jut a szociális ellátórendszer. A tradicionális szociális problémák mellett, mint például a fogyasztékoság, alkoholizmus, vagy bűnözés olyan új kihívások is érték a szociális ellátórendszert, mint a munkanélküliség, drogfogyasztás, hajléktalanság. A helyi önkormányzatoknak választ kellett adni ezekre a problémákra, mivel a helyi közösség életminőségéért elsősorban ők voltak felelősek. A szociálpedagógia mai tartalmára vonatkozóan a szerzők megállapítják, hogy – az egyén szükségleteit és adottságait figyelembe véve – olyan típusú tevékenységeket tartalmaz, melyek az egyén képességeire fókuszálva, teszik hatékonyabbá a problémák megoldását. A tanulmány további részében a szociálpedagógia és a szociális munka hasonlóságait, különbségeit tekintik át a szerzők.

A könyv második fejezetében Soren Langager három rövid tanulmányán keresztül ismerhetjük meg a fiatalok körében végzett szociálpedagógiai munkát Dániában. A szerző a gyakorlati munkán keresztül teszi szemléletessé a szociálpedagógia multidiszciplinaritását. Az első tanulmányban a dán fiatalok kriminalizálódásának folyamatát, tendenciáit részletezi.

A szerző felhívja rá a figyelmet, hogy a veszélyeztetett fiatalok körében végzett munka során olyan kihívásokra kell választ találnia a szociálpedagógiának, mint a digitális média jelentőségének növekedése a mindennapi életben, a hálózati kapcsolatok alakulása, a bizonytalansággal kapcsolatos mindennapi tapasztalatok, valamint a radikális individualizáció. A megelőző munkában kihívást jelent a fiatalok problémamegoldó képességének a fejlesztése, az ehhez szükséges technikák elsajátíttatása. További szociálpedagógiai kihívásnak tekinti a szerző a „hálózati kultúra” megjelenését. A második tanulmányban a mentálisan, pszichésen veszélyeztetett fiatalokkal kapcsolatos szakmai tevékenységet ismerhetjük meg, majd egy koppenhágai projekt keretében tekinthetjük át az élethosszig tartó tanulás és a nem formális tanulás eszközeinek felhasználási lehetőségeit az etnikai kisebbségek körében.

A németországi fiatalok bünelkövetőkké válását végzett szakmai munka sajátosságait helyezi tanulmánya fókuszpontjába Max Kreuzer. A fiatalok elkövetőkké válását végzett munka sajátosságait a '20-as évektől napjainkig tekinti át. Új nézőpontból közelíti meg a témát, kutatásaiban például a rendőri szankciókat, az erőszak ellen való fellépést, a nemek közötti különbségeket részletezi.

A második fejezet lezárásaként Roland Naul összehasonlítja a szociálpedagógia és a sportpedagógia főbb jellemző vonásait. A két tudományterület fejlődéstörténetét áttekintve a szerző arra a megállapításra jut, hogy mind a két területen központi jelentőséggel bír az iskola és az egyén közvetlen környezete, fontos az egészség és gyermekek jól-léte, az együttműködés és integráció, valamint az agresszió és erőszak megelőzése.

A könyv harmadik fejezete tematikáját tekintve a szociálpedagógia jelenlegi és jövőbeni helyzetével foglalkozik.

Pat Petrie és Claire Cameron a szociálpedagógia angliai „importjának” kérdését járja körül tanulmányában. A szociálpedagógia egyre nagyobb népszerűségnek örvend Angliában, és Kornbeck szerint, a helyi sajátosságokat figyelembe véve, a brit szociális munka hasznosíthatná a szociálpedagógia eredményeit. Kérdéses azonban, hogy hogyan megvalósítható ez meg, hiszen a szociális munka maga is a saját szakmai identitását keresi. A „pedagógia” szó a tanítás tudományát jelenti, kötődik a főiskolai és egyetemi tantervhez, az európai országokban azonban inkább „didaktika” fogalmát használják helyette. Az európai kontinensen a „pedagógia” szónak tágabb jelentése van, így az értelmezése Angliában nehézséget okozhat. A szociálpedagógia iránti érdeklődést a témában megjelent publikációk száma is tükrözi. A tanulmányok többsége a szociális munka és a szociális munkás képzés iránt érdeklődő oktatók tollából származik (Courtioux, 1986; Davies és Jones, 1994; Lorenz, 1994; Crimmens, 1998; Higham, 2001). A szerzők összefoglalják annak az összehasonlító kutatásnak az eredményeit, amelyben a németországi, dániai és angliai gyermekotthonok és az ott dolgozó szociálpedagógusok munkájának elemzése folyt. A kutatás kiterjedt a dániai, franciaországi, németországi és svédországi nevelőszülők körében végzett szociálpedagógiai tevékenységre is.

Rita Braches-Chyrek és Heinz Sünter a szociálpedagógia németországi jövőjét, Niels Rosendal Jensen pedig a szociálpedagógia dániai helyzetét elemzi, annak akadémiai diszciplínává válásának szempontjából. A kötetet Jacob Kornbeck tanulmánya zárja, melyben a szociálpedagógia európai meghatározásait és a definiálással kapcsolatos problémákat foglalja össze.

Mindent összevetve a kötet tanulmányai jelentősen hozzájárulnak a szociálpedagógiát oktató kollégák, valamint a hallgatók ismereteinek bővítéséhez. A könyv erénye, hogy jól szemlélteti a szociálpedagógia sokszínű értelmezését és az ebből fakadó nehézségeket. Az egyes országok gyakorlatának megismerésekor pedig olyan problémákkal találkozunk az olvasó, melyekkel mindennapi munkája során is szembesül. Ilyen például a szociális munka és a szociálpedagógia tartalmi kérdéseinek a meghatározása, a két diszciplína egymáshoz való viszonya, mely újra és újra felmerül a tanulmányokban.

Rákó Erzsébet